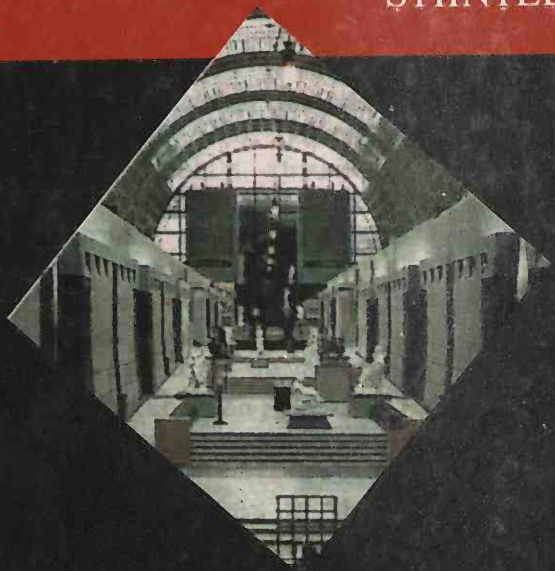
U

ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI



DESPRE PEDEPSE ȘI RECOMPENSE ÎN EDUCAȚIE

Seria „Ştiinţele educaţiei" este coordonată de Emil Stan.

EMIL STAN este conferenţiar dr., în prezent directorul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Universităţii Petrol-Gaze, Ploieşti. A urmat stagii de pregătire şi perfecţionare în Germania şi Danemarca. Lucrări de specialitate publicate: *Vocaţia paideică a filosofiei româneşti*, Editura Paideia, Bucureşti, 1999; *Profesorul între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti, 1999; *Teoria şi metodologia instruirii*, Editura Universităţii din Ploieşti, Ploieşti, 2000; *Cioran. Filosofia ca singurătate*, Editura Paideia, Bucureşti, 2000; *Idei şi doctrine pedagogice*, Editura Universităţii din Ploieşti, Ploieşti, 2002; *Managementul clasei*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003; *Spaţiul public şi educaţia la vechii greci*, Editura Institutul European, Iaşi, 2003; *Pedagogie postmodernă*, Editura Institutul European, Iaşi, 2004.

Emil Stan, *Despre pedepse şi recompense în educaţie*
© 2004 Institutul European, Iaşi

www. euroinst.ro

INSTITUTUL EUROPEAN
Iaşi, str. Cronicar Mustea nr. 17, 700198, C.P. 161
euroedit@hotmail.com

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României:

STAN, EMIL
Despre pedepse şi recompense în educaţie / Emil Stan;
- Iaşi: Institutul European, 2004
Bibliogr.
ISBN 973-611-308-6

371.53
371.54

Reproducerea (parţială sau totală) a prezentei cărţi, fără acordul Editurii, constituie infracţiune şi se pedepseşte în conformitate cu Legea nr. 8/1996.

Printed in ROMANIA

Despre pedepse și recompense în educație

EMIL STAN

INSTITUTUL EUROPEAN
2004

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

24-III-2005
B.C.U. M. EMINESCU
PEDAGOGIE PSIHOLOGIE
Acc-64449

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

Introducere / 7
Despre legitimitatea utilizării pedepselor în şcoală / 9
Despre recompense şi rolul lor în managementul clasei / 29
Despre pedepse şi rolul lor în managementul clasei / 37
Cînd şi cum pedepsim / 51
Tehnicile modificărilor de comportament şi implicaţiile lor în managementul clasei / 57
Admonestarea şi managementul clasei / 75
Cum se dau ordine şi instrucţiuni elevilor / 79
Momente „delicate" în desfăşurarea unei lecţii / 83
Pedepse şi recompense. Comentarii pro şi contra / 89
Interes, disciplină şi control / 109
Bibliografie / 119

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

INTRODUCERE

În spațiul culturii europene, de fiecare dată cînd vrem să spunem un lucru esențial facem apel la „conștiința noastră mai bună", la vechii greci. Xenofon amintește o discuție a lui Socrate cu Aristip despre tipul de educație necesar unui cetățean și unui viitor conducător al cetății, în cadrul căreia hedonismul nonimplicării practicat de Aristip este combătut de asumarea responsabilă a spațiului public susținută de Socrate.

Trăim demnitatea ființei noastre doar în calitate de cetățeni, adică de persoane capabile să se guverneze mai întîi pe ele însele și după aceea pe ceilalți; iată cum comentează Xenofon: „Dar ar putea spune cineva că Socrate nu-și propunea să-i învețe mai întîi politica pe cei din jurul lui, ci să fie cumpătați. Și nu zic nu. Știu însă că cine învață pe alții, trebuie să se ia pe sine ca exemplu, astfel încît sfaturile ce le dă să se asemene faptelor și vorbele lui să-i călăuzească".

Cumpătarea socratică presupune o exigență fundamentală, pe care o putem exprima prin următoarea sintagmă: „Ca să-i poți conduce pe alții, trebuie mai întîi să te poți conduce pe tine". Dezvoltată ulterior într-o adevărată „etică a abținerii", se regăsește peste secole în ideile lui John Dewey despre *disciplină*, înțeleasă ca *prevedere*, *judecată*, *autocontrol*.

Această lucrare nu face decît să pună în chestiune legitimitatea utilizării pedepselor și recompenselor, ca elemente ale controlului social, în cadrul cîmpului educativ școlar.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. M. [illegible] IAȘI
PEDAGOGIE—PSIHOLOGIE

DESPRE LEGITIMITATEA UTILIZĂRII PEDEPSELOR ÎN ȘCOALĂ

O problemă fundamentală a managementului clasei, consideră Charles Howell (1), este aceea a legitimității utilizării pedepselor în sistemul educațional, indiferent dacă este vorba de cuvinte dispreţuitoare, de reținere la școală după program sau de eliminare. Sînt pedepsele nu indispensabile, ci legitime în cadrul cîmpului educativ școlar? Pentru că prea mulți profesori recurg la pedepse în virtutea tradiției, considerîndu-le nu doar indispensabile, ci și îndreptățite: „Nu a respectat regulile", „Deranjează clasa", „Lecția nu se poate desfășura în orice condiții" etc.

Dar dacă prin comportamentul său elevul nu-i deranjează pe ceilalți și nici nu le amenință în vreun fel integritatea corporală, asemenea intervenții sînt legitime?

Regulile care funcționează în sala de clasă sînt justificate, și dacă da, ce anume constituie justificarea lor?

Charles Howell își propune să justifice acest gen de intervenții ale profesorului, pedepsele, plecînd de la datoria elevilor de a învăța și de la datoria profesorului de a le cultiva responsabilitatea în raport cu această datorie. Cu alte cuvinte, a justifica una sau alta dintre procedurile utilizate de profesor înseamnă a admite că elevii care vin la școală au datoria de a învăța. Ca atare, marea problemă constă în a demonstra că elevii au realmente datoria de a învăța, datorie care nu poate fi impusă în școală, ci se cere justificată prin elemente care depășesc cîmpul educativ școlar.

Întrebarea esențială devine astfel următoarea: *de ce vin copiii la școală?* Pentru că numai venind la școală trebuie să accepte anumite elemente care țin de contextul acesteia și care sînt considerate (se va vedea dacă îndreptățit sau nu) indispensabile procesului învățării. Răspunsul, care pare de bun-simț, este că elevii vin la școală ca să

învețe, urmînd ca profesorul să concretizeze învățarea în funcție de specificul diferitelor obiecte de studiu și de vîrsta elevilor. Iarăși, pare de bun-simț ca procesul efectiv de învățare să depindă de conținuturi și de caracteristicile de vîrstă ale elevilor. Rămîne încă neclar în ce măsură învățarea algoritmului împărțirii, de pildă, este dependentă de acele elemente preliminare care alcătuiesc cîmpul educativ școlar: a sta într-o bancă anume pentru o anumită perioadă de timp, a ridica mîna dacă vrei să vorbești, a ține creionul în mîna dreaptă (sau stîngă), a trage linie la caiete și tot cortegiul de reguli și circumstanțe care alcătuiesc rutina școlară. În principiu, se poate susține că întregul context al cîmpului educativ școlar este necesar, pentru că în absența lui nu se poate deprinde algoritmul împărțirii, dar nu există nici un fel de garanție că un cîmp educativ școlar structurat diferit, cu alte reguli și proceduri nu poate susține chiar mai eficient învățarea algoritmului împărțirii. Poate că multe dintre elementele pe care profesorul le consideră indispensabile pentru rutina școlară nu sînt decît prejudecăți, ilustrînd mai degrabă modul în care acesta abdică de la exigențele inovației și imaginativului în experiența educațională. Poate că algoritmul împărțirii se poate învăța altfel și în circumstanțe diferite, dar elevii sînt nevoiți să accepte rutina pe care profesorul *lor* o consideră indispensabilă.

Se impune, de aceea, revenirea la o idee anterioară, și anume că elevii vin la școală ca să învețe, idee care pare acceptabilă, dar este ușor de contestat. Elevii nu vin la școală ca să învețe (e greu de spus de ce vin elevii la școală, varietatea motivelor este foarte mare), fapt care îl obligă pe profesor să înlocuiască rutina cu o strategie de *captatio*, de trezire a interesului, adică de creare a motivației. În acest caz, accentul se pune pe adecvarea strategiei motivaționale la nevoile și interesele elevilor (proces eminamente creativ), și nu pe impunerea unei rutine, considerată indispensabilă în transmiterea algoritmului împărțirii.

Sigur că există un context (*cîmpul educativ școlar*) care este indispensabil învățării și care are alte constante și caracteristici decît mediul extrașcolar, dar marea problemă a profesorului constă în adecvarea cîmpului educativ școlar la nevoile și interesele elevului, și nu în impunerea acestui cîmp educativ școlar, urmînd ca încercările de a refuza această impunere să fie penalizate prin pedepse și sancțiuni.

Referindu-se la acest aspect, John Dewey notează: „Adesea aud că se apără şi se proslăvesc procedee plictisitoare şi exemple searbede pe motiv că «le plac aşa de mult copiilor». Da, acesta este lucrul cel mai rău; intelectul, privat de o întrebuinţare valoroasă şi lipsit de plăcerea unei activităţi potrivite, se coboară la acest nivel la care este supus să cunoască şi să execute şi astfel devine interesat de o experienţă forţată şi dureroasă" (2, p. 81). În caz contrar, elevii vor fi pedepsiţi, iar profesorul nu se va întreba nici măcar dacă nu cumva algoritmul împărţirii se poate învăţa şi în alte circumstanţe: de pildă, dacă elevilor li se permite să vorbească încet între ei, dacă li se dă dreptul de a se ridica pentru a-şi ascuţi creionul, dacă linia de la caiet este trasă cu negru, şi nu cu o altă culoare etc.

În această etapă a demonstraţiei, justificarea utilizării pedepselor este cel puţin discutabilă, mai ales dacă se acceptă premisa că şcoala constituie spaţiul în care elevul experimentează nu doar limitele libertăţii, ci şi ale autorităţii. Libertatea şi autoritatea se definesc prin reguli şi prin limitele pe care prezenţa acestora le impune; dar regulile şi limitele lor pot fi puse în discuţie, pot fi contestate, tocmai pentru a le oferi indivizilor experienţa autentică a libertăţii, care presupune, în mod inerent şi simultan, experienţa autorităţii. Libertatea şi autoritatea sînt constantele spaţiului public, dar formele concrete de manifestare ale acestora nu sînt decît convenţii stabilite, acceptate şi legitimate prin voinţa oamenilor. Relativizarea lor (prin schimbări dese şi repetate) este periculoasă, dar la fel este şi „îngheţarea" lor, prin interdicţia de a le pune în discuţie.

În ceea ce priveşte pericolele relativizării, să amintim avertismentul lui Platon din *Legile*: „Toată lumea e încredinţată, cum spuneam adineaori, că jocurile copiilor nu sînt decît jocuri, că e de puţină însemnătate faptul de a le modifica şi că din schimbarea lor nu poate ieşi nici vreun mare bine, nici vreun rău mare. Astfel, în loc să-i depărteze de la orice schimbare în materia aceasta, ceilalţi le cedează, le mulţumesc capriciile lor; şi nu se gîndesc că aceiaşi copii care şi-au înnoit jocurile, cînd vor fi oameni, în mod cert vor fi deosebiţi de cei care i-au precedat; fiind alţii, ei vor năzui de asemenea la un altfel de trai, ceea ce-i va determina să dorească alte legi şi alte moravuri, şi

toate aceste prefaceri vor duce la ceea ce am numit nenorocirea cea mai mare a statelor, rău de care pare că nimeni nu se teme" (3, p. 210).

Despre pericolele „naturalizării" legilor, blocînd astfel orice încercare de a le modifica, aminteşte „maestrul" relativismului, Protagoras: „Dreptul se întemeiază pe voinţa popoarelor, pe hotărîrile conducătorilor, pe sentinţele judecătorilor; acestea sînt aprobate de voturile sau hotărîrile poporului. Atît de mare putere au părerile şi hotărîrile, încît prin vot se răstoarnă ordinea naturală a lucrurilor. Legea poate face drept din nedrept. Ce e bine şi ce e rău socotim că depinde de opinie" (4, p. 298).

Din acest punct de vedere, şi rutina profesorului (orice rutină) poate fi pusă în discuţie. De pildă, învăţarea algoritmului împărţirii ar fi posibilă dacă elevii ar avea voie să vorbească încet între ei în timp ce rezolvă exerciţiile? Dar dacă ar avea voie să se ridice pentru a-şi ascuţi creioanele fără a mai cere permisiunea profesorului?

Regulile clasei:

- profesorii posedă niveluri diferite de toleranţă şi standarde diferite, fapt care se reflectă în regulile din sala de clasă; există totuşi principii fundamentale la care aderă marea majoritate a profesorilor; acestea sînt: **1.** a nu vorbi dacă profesorul sau un coleg vorbeşte; **2.** pentru a putea vorbi trebuie să ridici mîna, nu să ceri voie cu voce tare; **3.** aşteaptă să anunţe profesorul că lecţia a luat sfîrşit şi nu te îngrămădi la uşă înainte de acest moment (nici după momentul respectiv).

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

* * *

Pedepsele sînt îndreptăţite deoarece elevii au datoria să înveţe ceea ce se predă la şcoală, iar dacă această datorie nu este respectată, ei trebuie sancţionaţi; elevii sînt responsabili pentru datoria de a învăţa, iar neasumarea condiţiilor care fac posibilă această datorie trebuie sancţionată.

În fapt, întrebarea iniţială ar trebui să fie următoarea: *de ce elevii au datoria de a învăţa ceea ce se predă la şcoală?* Charles Howell analizează trei posibile răspunsuri: primul, au datoria de a învăţa faţă de ei înşişi, faţă de viitorul lor; al doilea, au datoria de a învăţa faţă de comunitate, deoarece este singurul mod de a dovedi că sînt buni cetăţeni; al treilea, presupune implicarea părinţilor, care au datoria de a se asigura că odraslele lor au un start bun în viaţă.

Fiecare răspuns în parte şi toate la un loc par plauzibile, dar justifică ele pedepsele la care recurg profesorii? Să le analizăm pe rînd...

Sancţiuni şi recompense:

- profesorii care au capacitatea de a administra situaţiile conflictuale dintr-o sală de clasă ştiu ce pedepse şi recompense sînt disponibile fără să se uite de fiecare dată în cărţi;
- profesorii capabili utilizează în mod „instinctiv" premiul adecvat şi nu uită niciodată să aprecieze strădaniile unui elev neastîmpărat;
- profesorii capabili apelează cît se poate de rar la pedepse, dar dacă ei consideră că este cazul, nu ezită în a face apel la toate resursele disponibile în acest sens;
- profesorii capabili citesc şi încearcă să-şi amintească ansamblul pedepselor şi recompenselor care funcţionează în şcoala lor; de aceea nu ezită să facă apel la ele dacă este cazul;
- profesorii capabili se familiarizează cu birocraţia implicată de sistemul pedepselor din şcoală (formulare de completat, scrisori de trimis etc.), ceea ce le conferă încredere în utilizarea acestui sistem.

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

* * *

Elevii au datoria de a învăţa faţă de ei înşişi; această datorie presupune conştientizarea unei relaţii cauzale puternice între învăţare şi un viitor sigur, ceea ce ar trebui să-l îndemne pe elev la precauţie. Rezultă că datoria de a învăţa este sinonimă cu datoria de a fi precaut în

raport cu propriul viitor, pregătindu-l. Rămîne întrebarea dacă elevul are datoria de a fi precaut, mai ales în cazul acelor doctrine pedagogice – ironie, paradox – care critică prezența idealului educațional asimilat cu viitorul, în numele epuizării tuturor resurselor de creștere de care beneficiază copilăria; probabil că mulți profesori consideră, în mod indubitabil, că elevii trebuie să accepte constrîngerile prezentului în vederea unui viitor mai bun sau mai sigur. Viitorul se clădește exact pe datoria elevului de a-l pregăti, adică de a fi prudent, știind că opțiunile de acum influențează decisiv evoluția fiecăruia; cu alte cuvinte, a se spăla pe dinți sau nu, a participa la o petrecere sau nu etc., toate reprezintă opțiuni care trebuie făcute în numele viitorului.

În schimb, dacă un copil se spală pe dinți pentru că altfel ar fi pedepsit, el nu acționează datorită prudenței, ci pentru a evita un lucru neplăcut care i s-ar putea întîmpla. A accepta datoria de a fi prudent drept fundament pentru pedepse înseamnă a accepta și posibilitatea ca un copil să aibă conștiința consecințelor pozitive/negative pe care opțiunea prezentă le are asupra viitorului său.

Pe de altă parte, din perspectivă educațională este considerat *acceptabil* un comportament cu impact negativ asupra viitorului copilului dacă acesta este conștient de acest impact și acceptă consecințele? Chiar este un copil conștient de consecințele pe termen mediu și lung ale unor comportamente considerate indezirabile? Chiar este de acceptat o asemenea situație fără a se renunța la echivalența nobilă între educație și șansa parvenirii la o demnitate mai înaltă a ființei umane? Dar dincolo de reflecțiile la care îndeamnă aceste interogații, trebuie acceptată premisa că, de multe ori, copiii nu pot anticipa și nu pot evalua în mod adecvat consecințele pe termen mediu și lung ale acțiunilor proprii.

Copilul care nu se spală pe dinți nu alege o viață cu probleme dentare doar pentru a mai fura cîteva minute de joacă în fiecare seară, iar cel care nu învață suficient la aritmetică nu o face pentru că a decis deja că nu va fi contabil sau inginer. Dar dacă el nu a ales consecințele respective înseamnă că nici nu poate fi considerat responsabil pentru încălcarea datoriei de a fi prudent, așa cum se întîmplă în cazul oricărui adult normal.

Ţine oare de vîrsta copilăriei incapacitatea de a recunoaşte datoria de a fi prudent şi disponibilitatea de a accepta consecinţele care decurg de aici? În acest caz, probabil că părinţii sau profesorul vor cere imperativ anumite lucruri (de pildă, spălatul pe dinţi sau învăţarea algoritmului împărţirii), situaţie în care, cum aminteam, elevul nu mai poate fi considerat responsabil în raport cu anumite angajamente (datoria de a fi prudent şi de a-şi pregăti viitorul).

Reiese de aici că elevul are datoria de a fi prudent, deci de a învăţa, fapt care implică respectarea rutinei pe care profesorul o consideră indispensabilă învăţării. Acceptarea rutinei solicitate de profesor denotă faptul că elevul aderă la datoria de a fi prudent, iar în anumite situaţii (de criză) profesorul poate releva consecinţele deresponsabilizării, ale încercării de sustragere de la exigenţele rutinei (punerea în pericol a viitorului prin transgresarea datoriei de a fi prudent).

Se poate observa totuşi că acest tip de scenariu nu justifică pedepsele şi paternalismul care domină învăţămîntul primar (acolo unde se consideră că elevii nu sînt încă apţi să-şi asume datoria de a fi prudenţi şi de a-şi pregăti viitorul); profesorul, în calitate de adult, consideră că scenariul pe care l-a elaborat concretizează o suită de experienţe educaţionale cu rolul de a-l pregăti pe elev să-şi asume exigenţele adultului, adică să-şi asume responsabilitatea pentru actele sale şi pentru consecinţele acestora. Dar scenariul educaţional nu constă dintr-o suită mecanică de momente care se determină cu necesitate unul pe celălalt; pe acest traseu pot să apară (şi în mod inevitabil vor apărea) inconsecvenţe, sustrageri, revolte etc., toate justificînd necesitatea pedepselor. Paternalismul adultului s-ar justifica astfel prin inconsecvenţele inerente ale imaturului aflat pe drumul (rutina) asumării treptate a datoriilor de adult, pedepsele reprezentînd modalităţile de a penaliza încercările de deresponsabilizare ale copilului.

Aceste consideraţii s-ar putea justifica printr-o cercetare efectuată de Alan M. Fielding (*Rewards and Punishments – the Children's Story*) pe un eşantion de copii cu vîrstele cuprinse între 5 şi 6 ani. În conformitate cu rezultatele acestei cercetări, deşi copiii urăsc pedepsele, le găsesc totuşi utile sub aspect formativ; cele mai frecvente răspunsuri au fost de tipul: „Te învaţă cum să te comporţi",

„Dacă ai fost pedepsit, nu vei mai repeta comportamentul greşit", „Nu-mi place să fiu pedepsit, dar reprezintă o lecție", „Este în regulă dacă e meritată", „De cele mai multe ori este utilă" sau „Pedeapsa reprezintă o modalitate utilă de a-i arăta copilului că a făcut ceva greşit" (5).

Totuşi, Alan M. Fielding subliniază că răspunsurile reflectă de foarte multe ori opiniile adulților; în plus, fiind limitată de experiențele parcurse de copii (marea lor majoritate nu frecventaseră decît una şi aceeaşi şcoală), o asemenea justificare poate fi respinsă şi prin prisma ideilor lui John Dewey despre relația matur-imatur. Pe scurt, în concepția gînditorului american, imaturitatea reprezintă o forță pozitivă (puterea de creştere), şi nu un element parazitar, care ar trebui înlăturat cît mai repede, indiferent cum (chiar şi cu ajutorul unui sistem elaborat de sancțiuni şi penalități).

Un alt semn de întrebare se poate ridica în legătură cu efectul utilizării pedepselor. Utilizarea unei pedepse poate rezolva o situație de moment, dar nu este deloc sigur că va avea efecte pozitive pe termen mediu şi lung: „Ceea ce trebuie să ştie orice profesor este că pedeapsa, ca remediu, nu are efecte pozitive decît în mod circumstanțial şi pe termen scurt. În schimb, de cele mai multe ori, ea produce reacții emoționale negative, cu efecte pe termen lung: anxietate, frustrare, deteriorarea relațiilor profesor-elev" (6, p. 53).

În plus, prin efectul de undă, resentimentele față de profesor, față de obiectul de studiu pe care acesta îl predă şi chiar față de şcoală în general pot fi mult amplificate. Nu se poate ignora nici faptul că pedepsele pot asigura conformitatea elevilor, dar nu şi mentalitățile, standardele şi criteriile din registrul moral.

Dacă rezultatul final nu se traduce printr-un comportament autonom, fundamentat pe valori şi criterii interiorizate de individ, atunci pedepsele reprezintă eşecul scenariului educațional al profesorului. În acest context, este semnificativ şi optimismul temperat al celebrului sofist Protagoras: „Acest lucru te va învăța că oamenii cred că virtutea se poate dobîndi. Căci nimeni nu pedepseşte pe cei care săvîrşesc nedreptatea numai şi numai pentru acest lucru, anume pentru că au greşit, cel puțin în cazul cînd cineva nu se răzbună ca un animal fără judecată; cel care însă încearcă să pedepsească cu judecată nu

pedepseşte pentru greşeala comisă – căci lucrul săvîrşit nu se poate îndrepta –, ci pentru viitor, ca să nu mai repete greşeala nici el, nici altul, văzînd că acesta este pedepsit; şi avînd în minte acest gînd, el socoteşte de fapt că virtutea se poate învăţa; aşadar pedepseşte pentru a preîntîmpina. Acesta este gîndul pe care îl au în minte toţi cei care pedepsesc fie în viaţa particulară, fie în viaţa publică" (7, 324A-B).

Ideea lui Protagoras, dragă tuturor sofiştilor, este că virtutea poate fi dobîndită, iar unul dintre profesorii de virtute ar putea fi chiar legile; de aceea legile trebuie respectate, iar încălcarea lor atrage după sine pedepse, care au sens pentru că omul se poate îndrepta, ele reprezentînd semne ale abaterii de la virtute. Cu alte cuvinte, pedepsele sînt justificate pentru a reaminti elevilor că s-au abătut de la rutina statuată de profesor, idee care, ca şi aceea a lui Protagoras, le interzice elevilor un drept fundamental: dreptul de a pune în discuţie rutina asumată de profesor, respectiv dreptul de a contesta înţelepciunea conţinută în legile existente.

Dacă în cazul lui Protagoras lucrurile se clarifică prin plasarea legilor umane sub semnul *nomosului*, al convenţiilor stabilite (şi care, ca atare, pot fi modificate) de oameni, în cazul rutinei profesorului contestarea este interzisă pentru că ar pune în discuţie chiar autoritatea profesorului. Deşi există situaţii de acest gen, ele continuă să fie considerate elemente de patologie a cîmpului educativ şcolar, şi nu elemente care ţin de normalitatea acestuia.

În cazul claselor dificile:

- de ţinut minte: profesorul învaţă tot timpul şi poate greşi, important este să înveţe din greşeli, nu să se lase copleşit şi descurajat;
- dacă majoritatea profesorilor dintr-o şcoală au probleme cu o clasă sau cu un elev, este posibil ca oricine să aibă probleme cu clasa respectivă sau cu elevul; într-o asemenea situaţie, profesorul trebuie să fie pozitiv şi să încerce să înveţe ceva din situaţia respectivă;
- cît de eficientă este proiectarea lecţiei pentru clasa respectivă? Cît de adecvate sînt obiectivele avute în vedere?;
- de avut în vedere structura lecţiilor: dacă clasa este disruptivă, profesorul ar trebui să ofere teme cît mai structurate (teme scurte, clare, cu limite temporale explicite etc.), dar şi elemente de suport

(fişe, elemente de orientare, feed-back şi consolidare etc.);

- de avut în vedere cerinţele lecţiei: sînt centrate pe munca în grup (mult mai eficientă din perspectiva creativităţii, dar şi a implicării elevilor)? Din punct de vedere intelectual, cerinţele respective sînt prea grele/prea uşoare?;
- se află profesorul în pericolul de a se plictisi din cauza lecţiilor asemănătoare şi a selectării aceloraşi metode de predare? Uneori, profesorii aleg acele teme care li se par sigure (mai ales în cazul unor clase considerate dificile), dar care nu fac decît să plictisească pe toată lumea; pe de altă parte, probabil că nu sînt recomandabile nici temele cu un grad prea mare de libertate sau prea experimentale; cele mai recomandabile sînt activităţile structurate, centrate pe teme clare, care implică elevii, trezindu-le interesul;
- se recomandă un registru al vocii larg şi variat, care să rupă monotonia unui ton egal cu el însuşi, dar care, în acelaşi timp, să nu creeze distanţe prea mari între registrul înalt (ţipete) şi registrul jos (mormăieli);
- cît de limpede au fost stabilite regulile fundamentale? Ele statuează liniştea ca stare permanentă în sala de clasă? În sala de clasă are dreptul să vorbească doar profesorul?;
- în sala de clasă trebuie create condiţii care să asigure succesul elevilor; succesul trebuie cultivat prin recompense adecvate;
- de obicei, în clasele dificile există un grup de „rebeli" care domină atmosfera şi care lasă impresia că întreaga clasă este ca ei; rolul profesorului este de a sprijini „disidenţii", acei elevi care nu se aliniază cu plăcere la exigenţele „indezirabililor";
- consecvenţa atitudinii profesorului este extrem de importantă.

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

* * *

O nouă posibilitate de a fundamenta datoria de a învăţa a elevului poate fi oferită de un context mai larg, de pildă, de o obligaţie socială precum civismul; să reamintim că numai dacă elevul are datoria de a învăţa se impune şi responsabilitatea lui pentru această activitate, deci se legitimează şi pedepsele prin intermediul cărora profesorul sancţionează încălcarea disciplinei de către elevi.

Poate constitui învăţarea o datorie civică? Se poate stabili o relaţie de consecinţă între învăţare şi calitatea de cetăţean? Pentru cei mai mulţi teoreticieni ai domeniului, astăzi, mai mult decît oricînd, este nevoie de o „concepţie robustă" asupra calităţii de cetăţean, una care să vizeze mai mult decît votul şi respectarea legilor.

Dar această concepţie rămîne astăzi mai degrabă un deziderat: „Dacă individul este cel mai crîncen duşman al cetăţeanului şi dacă individualizarea provoacă necazuri spiritului cetăţenesc şi politicii bazate pe cetăţean, acest lucru se întîmplă deoarece grijile şi preocupările indivizilor *în calitate de* indivizi umplu spaţiul public pînă la limită, pretinzînd că sînt singurii ocupanţi legitimi şi eliminînd orice altceva din discursul public. «Publicul» este colonizat de «particular»; «interesul public» se reduce la curiozitate în privinţa vieţii private a personalităţilor publice, iar arta vieţii publice se limitează la expunerea publică a afacerilor private şi la confesiunile publice despre sentimente particulare (cu cît mai intime, cu atît mai bine)" (8, p. 38).

Diagnosticul lui Zygmunt Bauman (corect) pare să descurajeze posibilitatea care fundamentează datoria de a învăţa a elevului pe civism, deoarece adulţii au abandonat spaţiul public (sau sînt pe cale să o facă), preocupaţi mai mult de un hedonism frivol, superficial, lipsit de orizont. Evident, rămîne întrebarea dacă nu cumva elevii ar trebui să aleagă alt drum (acela al implicării), însă fără a se putea fundamenta datoria de a învăţa algoritmul împărţirii pe responsabilitatea ulterioară de a controla modul în care sînt gestionate problemele spaţiului public al comunităţii respective. O compatibilitate vinovată se poate totuşi constata între „refuzul" responsabilităţii cetăţeanului în cadrul spaţiului public şi dezinteresul, indiferenţa elevilor la şcoală (pentru care pot fi vinovaţi şi profesorii, dar nu numai ei).

Profesorii ar trebui:

- să-şi cunoască foarte bine elevii (să le ştie numele, caracteristicile de personalitate, prietenii etc.);
- să proiecteze lecţiile şi organizarea clasei în aşa fel încît să trezească interesul elevilor şi să minimizeze condiţiile favorabile comportamentului perturbator;

- să anticipeze situațiile conflictuale și să încerce să le prevină;
- să observe sala de clasă în mod continuu;
- să fie conștient (de) și să-și controleze vocea și ținuta;
- prin ținută și comportament, să transmită standardele de politețe pe care le așteaptă de la elevi;
- să transmită o atitudine pozitivă, care să încurajeze realizările elevilor;
- să negocieze, încă din primele ore, regulile clasei și să explice de ce acestea sînt necesare;
- să utilizeze pedepsele cît mai rar posibil; aceasta înseamnă să fie mai degrabă ferm decît agresiv, să se concentreze asupra comportamentelor dezirabile și să le critice pe acelea perturbatoare, să vizeze comportamentele, nu persoanele, să pedepsească, pe cît posibil, între patru ochi, să fie consecvent, cinstit și să evite sarcasmul;
- să nu pedepsească clasa pentru erori individuale (pentru că ar putea trezi resentimentele celor pedepsiți pe nedrept) și să evite pedepsele umilitoare;
- să analizeze performanțele managementului proiectat și utilizat în sala de clasă, încercînd să învețe din întîmplările trecute.

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

* * *

Charles Howell consideră că dobîndirea autonomiei are și mai puține șanse să fundamenteze datoria de a învăța a elevului, chiar dacă – este un fapt recunoscut – o persoană educată are mai multe șanse să găsească o slujbă sau o slujbă bine plătită. Ca atare, educația l-ar putea ajuta pe elev să nu mai depindă de generozitatea concetățenilor, care pot să fie sau să nu fie generoși, dar corelația dintre generozitatea membrilor comunității și datoria de a învăța pare cel puțin dificil (dacă nu imposibil) de pus în evidență pe înțelesul elevului.

Părinții pot pune în practică sloganul „Ajută-te singur" (din ce în ce mai rar), dar abaterile copilului vor fi sancționate cu pedepse, fără a se observa că relativa sa „obtuzitate" demonstrează lipsa de interiorizare a exigențelor care decurg din principiul menționat, iar conformitatea pare a fi mai degrabă rezultatul fricii de pedepse. „A nu depinde de

generozitatea concetăţenilor" poate fi transformat în „generozitatea concetăţenilor trebuie recompensată", iar recompensarea presupune capacitatea de a participa la rezolvarea problemelor comunităţii, esenţialmente determinată de educaţie.

Dar nici „generozitatea concetăţenilor" nu pare mai promiţătoare, în fundamentarea datoriei de a învăţa a elevului, decît s-a arătat a fi „interdicţia" de a recurge la mila acestora. În primul rînd, datoria de a răspunde generozităţii cu generozitate poate fi asimilată cu datoria de a fi prudent: „Pregăteşte-te pentru momentul în care va trebui să dai înapoi ceea ce ai primit"; or, datoria de a fi prudent n-a putut fi întemeiată convingător, ceea ce înseamnă că şi în acest plan se insinuează acelaşi semn de îndoială. În al doilea rînd, obligaţia socială de a răspunde cu generozitate generozităţii altora are aceleaşi consecinţe nefericite. Este vorba despre datoria elevului de a învăţa pentru a putea răspunde proporţional cheltuielii sociale de resurse: în acest caz, elevii care provin din familii sărace au, proporţional, responsabilităţi mai reduse de vreme ce primesc mai puţin din partea societăţii, fapt care ar trebui să-i determine şi pe profesori să-şi diminueze aşteptările în raport cu aceşti elevi. Se intră astfel într-un cerc vicios în cadrul căruia sărăcia familiei justifică ignorarea datoriei sociale de a învăţa, iar ignorarea acestei datorii va avea ca efect menţinerea familiei respective într-o situaţie dificilă, de sărăcie.

În plus, profesorii ar fi nevoiţi să utilizeze scale diferite de evaluare, de recompense şi pedepse, ceea ce ar introduce un subiectivism periculos în educaţie, bulversarea valorilor fundamentale ale demnităţii umane şi ale unei societăţi de tip democratic.

De precizat că acceptarea acestor bulversări nu ar rezolva problema legitimităţii pedepselor aplicate de profesor, de vreme ce legitimarea acestora depinde de măsura în care elevii îşi asumă responsabilitatea în raport cu datoria de a învăţa (căci îşi vor asuma în grade diferite această datorie, în funcţie de cît au primit [şi primesc] de la societate).

Relația între instruire și managementul clasei:

- claritatea și consistența sînt fundamentale în managementul clasei; profesorii capabili transmit în mod clar așteptări, rutine, obiective, explicații, exemple, lecții structurate etc.;
- profesorul administrează în mod eficient o clasă controlînd intrarea și așezarea elevilor în bănci, oferind instrucțiuni și explicații clare, utilizînd materiale și activități interesante, provocînd și sprijinind elevii, centrîndu-i pe teme și punîndu-se la dispoziția lor; de asemenea, ajută elevii să lucreze independent și eficient;
- profesorul trebuie să capteze atenția întregii clase înainte de a începe lecția;
- se recomandă ca lecțiile să debuteze cu instrucțiuni clare despre ceea ce trebuie să facă elevii în timpul desfășurării orelor și prin anunțarea obiectivelor pe care profesorul le intenționează;
- cele mai evidente greșeli specifice unui management defectuos al clasei sînt: proiectarea lecției s-a centrat pe conținuturi, și nu pe activități; profesorul nu a pregătit sala de clasă pentru lecție, favorizînd comportamentul perturbator al elevilor; elevilor li s-a permis să intre în sala de clasă și după începerea orei, ceea ce a întrerupt și fragmentat în mod inutil lecția; pentru a-și acoperi elevii, profesorul a vorbit tot timpul cu voce tare și a făcut prea puțin pentru a preveni comportamentul perturbator al elevilor; pentru că instrucțiunile nu au fost clare, profesorul a pierdut foarte mult timp repetîndu-le pentru fiecare elev în parte; elevii au lucrat în ritmul lor, fără sentimentul că pierd timpul; lecțiile s-au finalizat fără trecerea în revistă și consolidarea elementelor învățate.

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

* * *

Nici autonomia de sine și nici datoria socială nu justifică mulțumitor datoria de a învăța, așadar nici responsabilitatea elevilor pentru această activitate și nici îndreptățirea profesorilor de a-i pedepsi pe vinovați nu sînt suficiente. Rămîne de analizat dacă poate fi vorba de o datorie față de alte persoane, deși principala problemă în această situație este a stabilirii unei relații de consecință între datoria unui elev

de a învăţa algoritmul împărţirii şi o altă persoană care, de fapt, nu primeşte nici un beneficiu din asumarea acestei datorii.

Încercînd să rezolve aspectul, Charles Howell introduce conceptul de *responsabilitate derivată*, ceea ce presupune transferul/preluarea unei datorii între două sau mai multe persoane în urma unui acord în acest sens. În viaţa cotidiană există destul de multe exemple ale responsabilităţii derivate: prin căsătorie, soţii preiau fiecare o parte din responsabilitatea celuilalt, fapt pentru care căsătoria mai înseamnă şi asumarea unui angajament; la fel se întîmplă în cazul unei slujbe şi ori de cîte ori o persoană nu se poate achita de propria datorie decît dacă alte persoane se achită de datoria lor. Tot aşa stau lucrurile în relaţia părinte-copil, caz în care fiecare parte trebuie să-şi asume anumite obligaţii tocmai pentru ca şi cealaltă parte să-şi poată îndeplini propriile obligaţii.

Părinţii trebuie să se asigure, pe cît le stă în putinţă, că propriii copii au un start bun în viaţă, ceea ce astăzi înseamnă mai ales o educaţie corespunzătoare. Este de domeniul evidenţei că părinţii nu se pot achita de această datorie dacă măcar o parte nu este preluată şi de copii; dacă aceştia nu ar participa, părinţii nu şi-ar putea îndeplini propria datorie. Scena care ilustrează această situaţie pare a fi aceea în care părinţii, plini de îngrijorare, discută la masa de seară despre datoria lor neîmplinită, în vreme ce, obosiţi după somnolenţa orelor de clasă, copiii înfulecă nepăsători.

Este ea verosimilă? Sigur că da, iar soluţia nu este aceea sugerată de unii specialişti, de a adăuga în sarcina părinţilor şi datoria de a-şi motiva copiii să-şi dorească o educaţie corespunzătoare. Dar situaţia nu se schimbă prea mult, pentru că un părinte nu-şi poate îndeplini datoria decît în situaţia în care copiii răspund adecvat stimulilor şi argumentelor sale; în caz contrar, ei rămîn cu datoria neîndeplinită. Aşadar, părinţii şi copiii sînt legaţi prin această responsabilitate derivată, datoria unora fiind condiţionată în mod direct de datoria celorlalţi.

Lipsa de educaţie a părinţilor i-ar împiedica pe copii să-şi asume datoria de a învăţa, ceea ce înseamnă că părinţii sînt obligaţi să facă eforturi pentru a-şi sprijini copiii în dobîndirea unei educaţii corespunzătoare. În absenţa interesului şi a implicării copiilor, părinţii

se străduiesc inutil, ceea ce ar trebui să-i oblige pe copii la asumarea responsabilității de a învăța, legitimînd astfel și recursul profesorilor la pedepse și sancțiuni dacă aceștia își ignoră obligațiile sau nu se achită corespunzător de ele.

Responsabilitatea derivată părinți-copii se pare că implică, într-o măsură însemnată, și profesorul; de altfel, o critică solidă a acestei abordări a responsabilității elevului constată că se plasează o povară prea mare pe umerii acestuia, ignorîndu-se incompetența profesorului, birocrația școlii sau politicile educaționale inadecvate: „De ce ar trebui să poarte copiii povara eșecului instituțional?".

În același timp, se ridică numeroase semne de întrebare în legătură cu disponibilitatea părinților de a-și asuma responsabilitatea derivată, avînd în vedere că structura familiei a cunoscut transformări importante. Familia de tip modern, rezultată (se considera) din iubire și din credința că fiecare și-a găsit perechea (situație care exclude divorțul), a fost înlocuită, într-o proporție covîrșitoare, de familia de tip postmodern, în cadrul căreia accentul nu mai cade pe cuplu, pe ansamblu, ci pe individ și pe încercările acestuia de a se adapta schimbărilor rapide din realitatea economico-socială.

Originar, supoziția care susținea familia era aceea că femeia posedă instinctul matern și dorința de a le purta de grijă, căminul constituind centrul vieții membrilor familiei respective. Cu alte cuvinte, familia constituia cea mai importantă relație din viața indivizilor. Astăzi, instinctul matern este înlocuit de grija comună a celor doi părinți, ambii fiind interesați, în același timp, de menținerea locurilor de muncă. Schimbările economice au determinat și determină dispariția unor locuri de muncă, a unor meserii chiar, concomitent cu apariția altora, ceea ce produce un sentiment continuu de insecuritate în raport cu viitorul familiei, mutînd, în același timp, centrul de interes al părinților dinspre familie către locul de muncă și păstrarea acestuia.

Dacă părinții sînt mai interesați de perfecționarea profesională și de păstrarea locului de muncă, se mai poate vorbi de o reală disponibilitate pentru problemele și nevoile copiilor? Nu cumva situația îi obligă pe copii la o maturizare rapidă, brutală și ineficientă?

Răspunzînd acestor întrebări, David Elkind afirma: „Le supraestimăm posibilităţile. Călătorind peste tot şi stînd de vorbă cu profesorii, am aflat că pe terenurile de sport se vede mult mai multă ostilitate şi agresivitate. Apar mult mai multe probleme legate de învăţare. Se întîlnesc mult mai des copii depresivi. Toate acestea constituie simptomele stresului, generat de probleme cărora copii nu le pot face faţă" (9).

Nu există cercetări care să constate o creştere a competenţelor copiilor din ziua de astăzi, deci o creştere a capacităţii lor de a se descurca în situaţii specifice adultului. Totuşi, datorită schimbării tipului de familie, ei sînt nevoiţi să administreze foarte multe probleme de care altădată se ocupau părinţii; pentru că aşteptările părinţilor, dar şi aşteptările sociale în genere vizează anularea dependenţei de timpul şi disponibilitatea părinţilor de a le rezolva problemele, există foarte multă frustrare şi nesiguranţă în rîndul copiilor. Ei sînt expuşi în mod direct tuturor provocărilor lumii adulţilor, ca o modalitate de a-i pregăti pentru viaţă („părinţii şi societatea *trebuie* să-i vadă descurcîndu-se singuri"). Concluzia lui David Elkind: „Nu înţelegem nevoile copiilor. Ei sînt prea tineri şi prea neputincioşi, prea lipsiţi de putere ca să se protejeze singuri. Ar trebui să avem grijă de ei, pentru că ei reprezintă generaţia următoare" (9).

Strategii de evitare a confruntării:

- gîndeşte-te că tu eşti adultul şi specialistul: elevul nu se va gîndi neapărat la modul de evitare a confruntării şi nici nu este sigur că e suficient de matur pentru a înţelege ceea ce se petrece;
- evitarea confruntării nu înseamnă acelaşi lucru cu a fi un profesor slab: se pot evita scenele neplăcute şi se poate interveni eficient atunci cînd profesorul consideră că este cazul;
- încearcă să anticipezi şi să previi situaţiile conflictuale – se rezolvă mai eficient şi cu mai puţin efort.

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

Se încearcă astfel justificarea inaderenţei copiilor la programul educaţional oferit de şcoală sau măcar acordarea de circumstanţe

atenuante. Un copil poate avea un comportament inacceptabil din cauza problemelor de acasă, pentru că este furios sau îi este frică, îi este foame sau nu are încredere în profesor deoarece, în alte circumstanțe, alt profesor l-a considerat vinovat sau incompetent, fără a-i oferi măcar șansa de a se disculpa; un asemenea copil poate fi considerat la fel de responsabil ca oricare altul?

În conformitate cu doctrina circumstanțelor atenuante, bineînțeles că acest lucru nu este posibil. O problemă rămîne totuși în suspensie: nu cumva doctrina circumstanțelor favorizante își ruinează propriul fundament prin extinderea nemăsurată a listei acestor circumstanțe favorizante?

Un alcoolic care comite un accident de circulație beneficiază de circumstanțe favorizante? Este el mai puțin responsabil pentru accidentul comis decît o persoană care nu bea? Dacă da, alcoolicul beneficiază de circumstanțe favorizante pentru oricare din faptele sale.

În cazul școlii, elevii care provin din medii defavorizate ar putea recurge mereu la circumstanțe favorizante (în fapt, aplicarea discriminării pozitive în educație, cu rezultate controversabile și controversate chiar și în SUA, unde cunoaște cea mai largă răspîndire, reprezintă o variantă articulată a doctrinei circumstanțelor favorizante); însă ar putea face excepție de la datoria de a învăța? Dacă da, ei nu mai sînt obligați să participe la lecții și nici să învețe algoritmul împărțirii.

O altă circumstanță favorizantă ar putea fi oferită de responsabilitatea derivată: dacă părinții nu-și asumă partea lor de obligație, atunci nici copiii nu mai pot fi constrînși, chiar dacă nu-și asumă responsabilitatea de a învăța.

De aceea, în funcționarea eficientă a responsabilității derivate un rol fundamental îl joacă școala (ca instituție publică avînd acest rol explicit) și profesorul (ca persoană care are rolul de a purta povara funcționării responsabilității derivate).

Ca atare, sub privirea atentă a profesorului, copiii și părinții își împart reciproc ceea ce se numește responsabilitate derivată, nonimplicarea părinților fiind sancționată de școală (ca instituție), după cum dezinteresul copiilor va fi sancționat îndreptățit de către profesor.

În situaţii de confruntare:

- evită cearta în public, deoarece nici tu, nici elevul nu veţi dori să vă pierdeţi prestigiul, ceea ce va avea drept efect escaladarea conflictului; încearcă să izolezi elevul, discutînd cu el în afara clasei sau după lecţii;
- intervenţiile profesorului ar trebui să nu întrerupă fluxul lecţiei şi, pe cît se poate, să nu-i deranjeze pe ceilalţi elevi;
- încearcă utilizarea unor fraze-tip atunci cînd situaţia pare să degenereze: „Vom vorbi mai tîrziu despre acest lucru", „Nu sînt pregătit să întrerup lecţia acum, vom vorbi mai tîrziu despre acest aspect", „Aş vrea să ne întîlnim pentru cîteva minute după lecţie", Această situaţie nu duce nicăieri, hai, mai bine, să ne vedem de lecţie" etc.

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

DESPRE RECOMPENSE ŞI ROLUL LOR ÎN MANAGEMENTUL CLASEI

Afectivitatea în predare:

- învaţă elevii să se simtă în siguranţă cu tine;
- învaţă elevii să se implice împreună cu tine în toate activităţile desfăşurate în sala de clasă;
- învaţă elevii să se simtă iubiţi în mod necondiţionat de tine;
- învaţă elevii să se bucure că te văd.

(www.gentleteaching.nl/gt_engels.htm)

Lucrările mai vechi de psihologia educaţiei aminteau rolul semnificativ al recompenselor interne şi externe în formarea şi întărirea motivaţiei elevilor. Cele două tipuri de recompense pot juca un rol important şi în managementul şi controlul clasei. Dintre recompensele externe, amintim: note, diplome, premii, laude în public, excursii sau tabere gratuite etc. În cazul recompenselor interne, putem face referire la: sentimentul de împlinire provocat de lucrul bine făcut, satisfacerea curiozităţii, plăcerea resimţită la rezolvarea unei probleme sau la atingerea unui standard fixat de către profesor.

Deşi nu se află sub controlul direct al profesorului, recompensele interne pot fi influenţate prin intermediul celor externe. Printre recompensele accesibile profesorului, cele mai la îndemînă sînt premiile, iar C. Madsen, W. Becker şi D. Thomas (10) au arătat că premierea comportamentelor dezirabile poate fi cheia unui management eficient al clasei.

Însă trebuie avut în vedere că premiile pot produce, pe lîngă efectele benefice, şi efecte nedorite. În acest sens, W. Waller scria: „Întreaga problemă a controlului prin premii este o enigmă oarecum paradoxală. Unde este aplicată cu înţelepciune, metoda controlului

prin premii poate avea drept rezultat stabilirea unor relații optime între profesor și elevi. Unde metoda este aplicată fără înțelepciune, ea este ineficace și, în ultimă instanță, dăunătoare pentru elevi. Premiul trebuie să fie întotdeauna meritat și trebuie să fie întotdeauna discret, altfel standardele își pierd semnificația. Premiul «ieftin» jignește și dezamăgește în același timp, anulînd distincția dintre performanță și mediocritate. Premierea trebuie să cunoască întotdeauna o scală de aprecieri; apelul la superlative îi creează elevului un sentiment de confort și de «amețeală», blocînd pînă la urmă performanța. Premierea trebuie utilizată astfel încît să deschidă căi de «creștere» și nu să le închidă. Premiile trebuie să fie acordate întotdeauna cu sinceritate; în absența sincerității, ele nu-și ating scopul. Ca mijloace de control, premiile trebuie să fie adaptate particularităților elevilor. Ele trebuie să fie folosite frecvent, dar numai în situații adecvate și nu trebuie să fie transformate într-o politică invariabilă" (11, pp. 230-231).

Acordarea unui premiu îi face oricui plăcere, iar profesorul trebuie să orienteze acest sentiment în vederea obținerii unor comportamente dezirabile: muncă, spirit de colaborare, răspunsuri rapide. Pentru maximizarea efectelor sale, premierea nu trebuie să vizeze numai cea mai bună lucrare de control, cel mai bun comportament, performanța absolută. Ideea este că nu trebuie premiați mereu doar cei care strălucesc oarecum de la sine, ci dimpotrivă, premiul este la îndemîna tuturor elevilor care se străduiesc. De pildă, cînd în anumite situații sînt implicați și elevi mai puțin dotați este de dorit să se premieze efortul, nu rezultatul obținut; la fel în cazul elevilor dotați, dar fără încredere în forțele proprii.

Există două modalități de premiere a unui elev: 1. *în public* și 2. *între patru ochi*. Premierea în public se poate face în fața clasei sau în cadrul unei ceremonii aparte, în prezența elevilor din întreaga școală. Cuvîntul de laudă spus elevului între patru ochi nu este atît de uzitat, deși ar trebui recurs la acest procedeu mai ales în cazul elevilor rebeli. Despre astfel de situații, Marland scria: „Dacă, așa cum este adesea cazul, elevul provoacă grupul prin comportamentul său ostentativ, el va detesta premierea în public, ca pe un atac la reputația sa, astfel încît va recurge la anumite forme de expresie sau gesturi, care nu numai că vor

anula efectul premierii, dar, mai mult decît atît, asociat şi cu dispreţul său, va devaloriza ideea premierii în sine, în ochii celorlalţi..." (12).

Aceasta nu înseamnă că el nu doreşte premiul, dar nu-l doreşte oferit în public. Pentru un astfel de elev, premierea între patru ochi este necesară şi eficientă. Premierea verbală poate fi întărită printr-o serie întreagă de semnale nonverbale, care, cumulate, semnifică aprobarea profesorului; evident, aceste semnale pot fi utilizate şi în alte contexte cu acelaşi sens, de aprobare. De pildă, un zîmbet, o înclinare afirmativă a capului, o mîngîiere pe spate, o mînă pusă pe umăr, toate indică acceptarea comportamentului elevului. Similar, se mai pot folosi: expunerea ideilor unui elev pe tablă ori publicarea lor în revista şcolii, expunerea unei lucrări pentru a putea fi văzută de întreaga şcoală etc. Chiar şi o simplă privire poate fi semnificativă în acest context.

Timothy Blair a sistematizat caracteristicile unor recompense eficiente, după cum urmează:

- se oferă din cînd în cînd (de cîte ori este cazul), nesistematic;
- specifică detaliile realizării pentru care elevul este recompensat;
- relevă spontaneitate, varietate şi alte semne de credibilitate; sugerează clar centrarea atenţiei profesorului pe îndeplinirea sarcinilor specifice de către elevul recompensat;
- recompensează atingerea unor standarde specificate anterior (care pot include şi efortul depus pentru atingerea standardelor; precizarea vizează acele situaţii repetate în care unii elevi nu pot atinge standardele de performanţă, deci nu pot fi recompensaţi; în schimb, dacă profesorul nu arată, prin recompensă, că le-a observat efortul, se pot resemna);
- furnizează elevilor informaţii (feed-back) despre nivelul de competenţă şi despre valoarea realizărilor lor;
- orientează elevii spre o apreciere mai exactă a eficacităţii comportamentului în timpul realizării temelor, a eficienţei modului de a gîndi rezolvarea unor probleme;
- drept context pentru a descrie performanţele actuale ale unui elev sînt utilizate performanţele lui trecute;
- se atribuie pentru un efort încununat de succes, pentru perfecţionarea unor capacităţi şi implică supoziţia că, pe viitor, sînt aşteptate performanţe asemănătoare;

- sprijină motivația intrinsecă (elevul crede că face eforturi pentru că îi place subiectul și/ sau este interesat în perfecționarea acelui tip de capacități);
- centrează atenția elevului pe comportamentul propriu, desfășurat în timpul realizării performanței;
- întărește comportamentul dezirabil care a avut drept consecință atingerea performanței recompensate.

Tot el a sistematizat și elementele care definesc recompensele ineficiente:

- se oferă la întîmplare;
- vizează reacții pozitive globale, nespecifice din partea elevului, acesta discriminînd cu dificultate elementele care l-au pus în situația de a fi recompensat;
- relevă o anumită periodicitate, ceea ce îl obligă pe profesor să acorde o recompensă indiferent de performanțe (pentru că a venit timpul);
- recompensează doar participarea, ignorînd performanța;
- nu oferă informații relevante (feed-back) despre performanța atinsă, despre modalitățile de atingere a performanței sau oferă informații generale, vagi;
- orientează elevul spre comparația cu ceilalți (nu cu sine), încurajînd competiția (ceea ce nu întotdeauna este de dorit din punct de vedere educativ);
- drept context pentru a descrie performanța actuală a unui elev sînt utilizate performanțele colegilor;
- se oferă fără o relație evidentă cu efortul depus de elevul respectiv;
- se atribuie doar atunci cînd sînt puse în joc anumite talente sau în situații în care decisivi au fost factorii externi: norocul, o temă prea ușoară etc.;
- sprijină o motivație extrinsecă (elevii fac eforturi din rațiuni exterioare: ca să facă plăcere profesorului, ca să cîștige o competiție sau o recompensă);
- centrează atenția elevilor pe profesor, ca figură exterioară a autorității și care îi manipulează;
- nu centrează atenția elevului pe comportamentul relevant pentru atingerea performanței preconizate (13, pp. 38-39).

Marvin Marshall (14) subliniază că recompensa nu trebuie asimilată mitei, elevii nu trebuie să fie mituiţi pentru a se comporta într-un mod adecvat; despre recompense, afirmă:

- recompensele pot fi considerate o confirmare minunată a efortului şi a talentului elevilor;
- recompensele pot constitui stimulente foarte eficiente, dacă elevii au decis că merită să muncească pentru a le primi;
- recompensele primite pentru comportamentele dezirabile sînt contraproductive, deoarece atunci cînd îşi recompensează elevii pentru comportamentul aşteptat, profesorul trimite un semnal fals (societatea nu oferă astfel de recompense);
- dacă va fi recompensat pentru comportamentul aşteptat, elevul se va obişnui să întrebe: „Dacă fac ceea ce îmi ceri, ce primesc în schimb?". Această abordare subminează valorile comunităţii şi democraţiei, responsabilitatea socială, încurajînd egoismul şi nonimplicarea;
- mesajul că un comportament este bun deoarece este recompensat vizează nivelul cel mai de jos al valorilor etice: „Ceea ce fac trebuie să fie bun de vreme ce a fost recompensat";
- oferind astfel de recompense, nu se încurajează deloc dezvoltarea morală; bun sau rău, drept sau nedrept, just sau injust moral sau imoral, nu contează, din moment ce factorul determinant îl constituie premierea;
- recompensarea comportamentului aşteptat presupune că acel comportament nu este valoros în sine, ci pentru că a fost premiat.

Pentru învăţămîntul primar, deşi ne referim la aceleaşi principii, nu sînt întotdeauna aplicabile toate ideile privind recompensele; de aceea, se recomandă mai ales următoarele (15):

- a sta la catedră;
- a avea grijă în timpul orelor de şcoală de animalele clasei;
- a fi sunaţi părinţii pentru a li se spune despre meritele copilului lor;
- a avea dreptul să deseneze pe tablă;
- a fi primul în rînd;
- a rezolva doar jumătate din temele pentru acasă;
- a alege orice îndatorire din şcoală în săptămîna respectivă;

- a alege muzica pentru pauze, eventual a aduce o casetă cu muzica respectivă;
- a avea dreptul să ia acasă casetofonul şcolii pînă a doua zi;
- a utiliza cretă colorată;
- a organiza toate activităţile din sala de clasă în ziua respectivă;
- a invita o persoană care să le vorbească despre un subiect ales de elevul recompensat;
- a primi o sticlă cu răcoritoare;
- a fi cel care îi ajută în clasă pe cei mai leniţi;
- a-l ajuta pe profesor;
- a ajuta secretara şcolii;
- a ajuta bibliotecara şcolii;
- a utiliza ştampile şi cerneală;
- a utiliza scaunul profesorului;
- a lua un joc acasă pînă a doua zi;
- a alege lectura pe care o va citi profesorul;
- a-şi alege banca pe care o doreşte;
- a ţine o jucărie pe bancă;
- a mînui proiectorul;
- a utiliza computerul;
- a utiliza aparatul video;
- a expune o problemă colegilor;
- a fi conducătorul unui joc din sala de clasă;
- a alege poziţia din cadrul unui joc din sala de clasă;
- a citi cartea pe care a ales-o;
- a aduce un poster care îi place pentru a fi afişat o perioadă de timp;
- a alege filmul pe care îl vor vedea cu toţii.

La aceeaşi adresă pe Internet sînt prezentate şi cîteva modalităţi de a încuraja comportamentul pe care profesorul îl consideră dezirabil, adecvate învăţămîntului primar:

– *regulile clasei*: elaborarea regulilor clasei şi a consecinţelor respectării/nerespectării acestora ar trebui să se facă prin implicarea elevilor;

– *carduri colorate*: pe perete ar trebui să existe o hartă cu numele tuturor elevilor; în dreptul fiecărui nume, va exista un plic în care se

pun carduri de diferite culori, fiecare culoare avînd semnificaţia ei; astfel: roşu = reamintirea unor reguli şi a consecinţelor încălcării lor; galben = avertisment; verde = te descurci foarte bine;

– *cartele*: fiecare elev primeşte cîte o cartelă; ori de cîte ori aceştia se disting prin ceea ce fac, primesc un punct prin perforarea cartelei, iar la acumularea unui anumit număr de puncte pot primi un premiu dintr-o cutie specială;

– *sistem cu puncte*: acesta este făcut cunoscut la începutul anului şcolar; de fiecare dată cînd se remarcă prin ceva anume, elevii primesc un anumit număr de puncte, iar atunci cînd întreaga clasă a acumulat un anumit punctaj, vor avea dreptul la activitatea pe care o doresc;

– *borcanul cu pietricele*: de fiecare dată cînd clasa respectivă a obţinut rezultate pozitive, adaugă încă o pietricică în borcan, pînă la umplerea acestuia; cînd s-a umplut borcanul, elevii au voie să aleagă o activitate pe care însă nu o pot desfăşura decît în sala de clasă;

– *jetoane*: profesorul va scrie pe jetoane comentarii pozitive de genul: „super-efort", „foarte bun coleg", „cel mai ordonat" etc.; jetoanele pot fi înmînate elevilor la sfîrşitul fiecărei zile de şcoală, iar la acumularea unui anumit număr de jetoane, elevul poate primi un premiu;

– *harta comportamentelor dezirabile*: profesorul va întocmi o listă cu acele comportamente pe care le aşteaptă de la elevii săi; la finalul fiecărei zile de şcoală, profesorul va întreba elevii cu privire la comportamentul fiecărui coleg în parte; cei care vor atinge baremul fixat vor primi mulţumirile întregii clase.

„Trucuri" pentru a organiza o clasă liniştită:

- arată elevilor că îţi pasă de ei (salută-i la intrarea în clasă, învaţă despre cultura lor, învaţă-le argoul etc.);
- comunică în mod clar regulile (întăreşte regulile în mod consecvent, pleacă de la premisa că fiecare incident este unic în

ceea ce priveşte circumstanţele etc.);
- încearcă să fii obiectiv, nu judecător (încearcă să priveşti lucrurile şi din punctul de vedere al elevilor; priveşte situaţia ivită din mai multe perspective etc.);
- arată că eşti uman, că poţi greşi şi că ştii să glumeşti atunci este cazul
- micşorează distanţa dintre profesor şi elevi (a sta în spatele catedrei sau pe piedestal înseamnă a transmite semnalul că vrei să păstrezi o distanţă cît mai mare faţă de elevi;
- încearcă să rezolvi imediat problemele de comportament (ignorate, acestea vor apărea mai tîrziu, implicînd consecinţe negative semnificativ mai mari);
- utilizează o abordare care să implice şi elevii (oferă-le oportunităţi de a face opţiuni, solicită-le părerea, lasă-le impresia că sala de clasă este şi a lor etc.).

(www.education.indiana.edu/cas/tt/v2i3/peaceful.html)

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

DESPRE PEDEPSE ŞI ROLUL LOR ÎN MANAGEMENTUL CLASEI

Managementul clasei – „trucuri" elementare:

- asigură intrarea în liniște și ordine în sala de clasă, nu doar pentru a fixa „tonul" lecției, dar și din motive de siguranță;
- controlul clasei nu constituie un scop în sine, rolul său este acela de a crea un mediu de învățare adecvat; în funcție de circumstanțe, mediul de învățare poate fi caracterizat de tăcere sau, dimpotrivă, de animație;
- cea mai eficientă formă de disciplină este autodisciplina motivată de interese și de aderența la scopurile propuse de profesor; cum nu este întotdeauna posibil ca toți elevii să dea dovadă de autodisciplină, se impune ca profesorul să protejeze majoritatea de minoritatea gălăgioasă, care afectează atît educația majorității, cît și propria educație;
- utilizează tehnici adecvate pentru a descoperi elevii cu un comportament perturbator;
- aranjează clasa în așa fel încît elevii cu un comportament perturbator să nu se afle unul lîngă celălalt;
- analizează incidentele petrecute pentru a înțelege cum s-ar putea anticipa și preveni respectivele incidente;
- utilizează o voce clară, suficient de puternică pentru a se auzi din spatele sălii de clasă, dar nu mai tare decît este necesar;
- privește întotdeauna elevii în față; dacă scrii pe tablă, întoarce-te cu fața spre clasă pentru a oferi explicațiile pe care le consideri necesare;
- asigură-te că explicațiile tale au fost înțelese de elevi;
- nu vorbi prea mult, implică în primul rînd elevii în activitățile din sala de clasă;
- evită ticurile și repetițiile deranjante;
- începe prin a controla strict ceea ce se întîmplă în sala de clasă, poți deveni mai relaxat ulterior;
- fii sigur că stăpînești codul de disciplină din școala respectivă și că

folosești în mod adecvat sancțiunile prevăzute în codul respectiv;
- nu ezita să ceri ajutorul colegilor atunci cînd ești în dificultate;
- fii cinstit și consecvent.

(www.teachersunion.org.uk/Templates/internal.asp?NodeID=67311)

Combinarea autorității și a puterii profesorului asigură posibilitatea controlului unei clase și menținerea disciplinei. În acest context, disciplina definește conformitatea cu regulile negociate în prealabil cu elevii. Încălcarea flagrantă a sistemului de reguli impune recurgerea la pedepse. Sîntem în prezența unei pedepse – scria Peters – cînd sînt întrunite trei elemente: 1. aplicarea unei sancțiuni (sau provocarea unei neplăceri); 2. de către cineva avînd autoritate; 3. unui elev care a încălcat sistemul de reguli. Din acest punct de vedere, refacerea unei teme de către un elev nu constituie o pedeapsă.

Deși pedeapsa, ca instrument de control, trezește asocieri și conotații negative, profesorul n-ar trebui să ezite în aplicarea ei dacă împrejurările o impun. Însă ceea ce trebuie să știe orice profesor este că pedeapsa, ca remediu, nu are efecte pozitive decît în mod circumstanțial și pe termen scurt.

În schimb, de cele mai multe ori, produce reacții emoționale negative, cu efecte pe termen lung: anxietate, frustrare, deterioarea relațiilor profesor-elev. De aceea, a anticipa o situație conflictuală și a interveni înainte de a deveni explozivă – fapt ce ar impune recurgerea la arsenalul pedepselor – trebuie să reprezinte o prioritate pentru orice profesor.

Evident, pedepsele nu trebuie să încalce reglementările legale în vigoare și nici tradiția școlii, deși profesorul poate imagina alternative la pedepsele instituite în virtutea respectivei tradiții. Așa cum sublinia Peters, pedepsele se impun ca soluții mai ales în cazul profesorilor dezinteresați și care țin lecții „plicticoase"; în condiții normale – entuziasm pentru ceea ce se întîmplă, prezența unor tehnici de predare imaginative, existența unui management eficient al clasei –, se va evita soluția pedepsirii. Plictiseala este una dintre cele mai puternice cauze ale dezordinii.

Dintre pedepsele uzuale, ţinerea elevilor la şcoală după program este eficientă, dar ridică şi anumite probleme, la care s-a referit Peters: ce se poate face cu elevii într-o astfel de situaţie, care poate deveni absurdă şi deci foarte greu de administrat dacă profesorul nu oferă nimic constructiv. Totuşi, condiţiile sînt aproape ideale pentru a obţine o situaţie educaţională cu valenţe pozitive.

Pentru un singur elev, o pedeapsă utilă este aceea a izolării, ea putînd să constituie (cum spunea Waller) „o pîrghie pe termen lung pentru obţinerea conformităţii". Aceasta nu înseamnă că elevul aflat „în culpă" trebuie trimis afară din sala de clasă, unde nu mai poate fi controlat, ci este suficient să fie aşezat la colţ, într-o bancă mai departe de colegi, pentru a-i transmite sentimentul izolării. Ne aflăm mai degrabă în prezenţa unei pedepse psihologice, care este eficientă dacă izolarea nu durează prea mult. Thompson afirmă că, în cazul acestui tip de pedeapsă, contează mai ales sentimentul sociabilităţii elevului pedepsit şi mai puţin cît de obraznic s-a dovedit pînă la situaţia dată. Pentru o fire sociabilă, izolarea poate fi resimţită ca o pedeapsă severă.

Limitarea unor privilegii este privită de elevi ca o pedeapsă suficient de aspră pentru a-i determina să adopte un comportament dezirabil; în acest sens, amintim: renunţarea, pentru un timp determinat, la anumite procedee didactice pe care elevii le-au îndrăgit (experienţe de laborator, utilizarea aparaturii audio-video, renunţarea la excursia proiectată sau amînarea ei etc.), interzicerea pauzelor, a timpului de joacă (afectaţi vor fi mai ales băieţii), interzicerea posibilităţii de a sta la locul preferat în sala de clasă (probabil pe locurile din spatele clasei) etc.

Pe de altă parte, anumite tipuri de pedeapsă nu sînt recomandabile din cauza posibilelor efecte secundare negative:

- activitatea şcolară n-ar trebui folosită drept pedeapsă, pentru a nu crea asocierea afectivă (cu efecte negative) între şcoală şi pedeapsă. Dacă unui elev i s-a interzis să se joace în pauză, acest tip de pedeapsă nu trebuie asociat şi cu obligativitatea realizării unor teme şcolare suplimentare (la limba şi literatura română, la matematică, la fizică etc.);
- n-ar trebui aplicate pedepse colective pentru culpe individuale; de pildă, nu trebuie ţinută toată clasa la şcoală după program dacă

vinovați au fost doar unul sau doi elevi. Altfel, profesorul va trezi resentimentele elevilor nevinovați;
- mijloacele psihologice de pedeapsă (de genul: critica severă a persoanei, ridiculizarea elevului, sarcasmul etc.) nu sînt recomandabile;
- nu sînt recomandabile nici acele sancțiuni care fac apel la procedee dureroase: bătaia, zgîlțîitul etc.
- nu este recomandabilă trimiterea unui elev aflat în culpă la director decît în cazuri deosebite, deoarece acest lucru slăbește considerabil autoritatea profesorului;
- trebuie evitată eliminarea elevului din sala de clasă; dacă este necesară izolarea, ar fi bine ca aceasta să fie pusă în practică în sala de clasă.

Louis Cohen și Lawrence Manion au realizat o trecere în revistă a pedepselor uzuale întărite de tradiția școlară, recomandabile în situații conflictuale:

- a ține un elev pentru o discuție de cîteva minute după ce restul clasei a plecat, astfel încît să piardă un autobuz (nu este cazul pentru elevii navetiști) sau să fie așteptat de prieteni;
- a ține un elev la școală după program pentru a îndeplini o sarcină anume, dar care să nu aibă legătură cu lecțiile;
- a ține un elev la școală după program pentru a termina tema pe care în mod deliberat nu a terminat-o în timpul orei de clasă;
- retragerea unor privilegii de genul: accesul în sala computerelor după program, accesul în spațiul de joacă al școlii, accesul la programele extraclasă ale clasei (excursii etc.);
- izolarea de restul clasei, însoțită de obligația de a îndeplini o sarcină; dacă au fost stricate bunuri aparținînd școlii, i se poate cere elevului (dacă acțiunea este adecvată din punct de vedere educativ) să repare ceea ce a stricat sau să îndeplinească alte sarcini, de genul: a face ordine în sala de clasă, a strînge hîrtiile din curtea școlii sau de pe terenul de sport etc.;
- drept răspuns la utilizarea unui limbaj inacceptabil, i se poate cere elevului să scrie cuvîntul/cuvintele incriminat(e) de un număr de ori.

Caracterul controversat al pedepselor este subliniat și de Kasambira, care recunoaște, în același timp, că sînt inerente mana-

gementului clasei; pedeapsa trebuie să constituie consecinţa „naturală" a abaterii elevului. Astfel, dacă acesta a spart un geam, fie din neatenţie, fie cu bună ştiinţă, el ar trebui să cureţe resturile şi să restituie contravaloarea pagubei (iar dacă este posibil, chiar să înlocuiască geamul pe care l-a spart).

Analizînd relaţia abatere-pedeapsă, Kasambira pune în evidenţă necesitatea transparenţei acesteia: „În general, dacă pedeapsa reprezintă consecinţa logică a comportamentului inacceptabil, este probabil ca elevul să o accepte fără resentimente, învăţînd, poate, să nu mai repete greşeala respectivă; de aceea, o pedeapsă este mai eficientă dacă elevul îi înţelege raţiunea, iar profesorul ar trebui să se preocupe de măsura în care elevul înţelege raţiunea şi justeţea pedepsirii sale" (16, p. 111).

Recurgerea la pedepse ar trebui să fie sporadică, deoarece utilizarea excesivă a acestora creează o atmosferă represivă, inadecvată învăţării; în plus, aminteşte Kasambira, sfîrşeşte prin minimalizarea pedepsei ca instrument: „Uneori, ea cauzează minciună, înşelătorie, absenţe nemotivate, comportamente de rebel; de aceea instrumentul pedepsei ar trebui ţinut în rezervă şi ar trebui utilizat numai cînd apar situaţii conflictuale grave" (16, p. 111).

Pedepsele nu trebuie să constituie un instrument banal din arsenalul managementului clasei; profesorul care pedepseşte fără discernămînt, prea repede şi prea des va rămîne descoperit în situaţii care realmente presupun recurgerea la pedeapsă (între timp, utilizată prost şi excesiv, aceasta şi-a pierdut atît eficacitatea, cît şi valenţele educaţionale).

Utilizarea pedepsei, o dată decisă, trebuie să fie *rapidă*, *precisă*, *vizibilă*; profesorul nu trebuie să pedepsească niciodată sub imperiul sentimentelor, dar decizia o dată luată, trebuie să fie promptă. În fapt, se urmăreşte „compatibilitatea" dintre pedeapsă, abatere şi cel care a comis abaterea; pedepsele trebuie întotdeauna dublate cu măsuri pozitive (recompense), pentru ca elevul să poată conexa fără probleme consecinţele pozitive, respectiv negative cu comportamentele sale.

Este extrem de important ca profesorul să ştie modul în care elevii se raportează la scala pedepselor pe care a elaborat-o, pentru că, deseori, ceea ce el consideră o pedeapsă aspră nu are deloc aceeaşi conotaţie şi pentru elev. Exemplificînd, Kasambira povesteşte cazul

unui elev de gimnaziu, care, în urma problemelor pe care le crea, a fost reținut la școală după ore timp de o lună, fără a părea că aceasta îl afectează prea mult; la un moment dat, s-a aflat și de ce: elevul trebuia oricum să-și aștepte tatăl în fiecare după-amiază, iar uneori era destul de dificil să găsească o modalitate de a-și pierde timpul.

Neastîmpăratul:

Comportament:

- rareori poartă un dialog constructiv cu restul clasei;
- creează probleme în mod constant;
- caută negativul în fiecare situație;
- le vorbește colegilor de reguli, deși nu le respectă;
- le spune colegilor că nu sînt respectați așa cum merită;
- de fiecare dată „descoperă" că unii colegi beneficiază de avantaje și propune căi de corectare a acestora;
- încearcă să-și convingă colegii să se plîngă;
- uneori, el este acela care dă tonul la proteste;
- uneori se desconsideră;
- are un respect de sine scăzut;
- nu pare a înțelege care sînt consecințele comportamentului său (și oricum, nu-i pasă);
- este veșnic nemulțumit.

Efecte:

- profesorul este iritat și frustrat;
- colegii sînt distrași de la procesul instruirii;
- unor colegi le poate fi chiar teamă de acest tip de elev;
- clasa este deranjată;
- se creează o atmosferă de insatisfacție;
- elevii sfîrșesc prin a se deranja unii pe alții;
- profesorul este nevoit să piardă timpul cu problemele create astfel;
- climatul clasei, chiar al școlii poate fi pus în pericol.

Acțiuni:

- implică clasa în luarea deciziilor, astfel elevul dispus să creeze probleme este dezarmat;

- verifică dacă toată clasa a înţeles regulile; este necesar ca elevilor să li se explice motivul adoptării regulilor respective; încălcarea regulilor trebuie sancţionată în mod consecvent;
- recunoaşte că un asemenea elev este un factor de stres continuu;
- pentru a elimina orice formă de stres, comunicarea este absolut necesară;
- este necesară înţelegerea comportamentului iraţional şi nu este nevoie să ne prefacem că este raţional; elevii trebuie să ştie că este nevoie să-i lăsăm pe ceilalţi să vadă cum ne simţim, chiar dacă acest lucru nu este simplu sau uşor; în acest mod, se pot anula posibilele reacţii negative ale colegilor;
- este nevoie de un climat pozitiv în jurul persoanelor stresate;
- indiferent de situaţie, elevul care creează probleme crede că profesorul nu-l place; de aceea, rolul profesorului este de a-i arăta că realmente îi pasă de soarta lui;
- dacă nu se întrevede nici un efort de îmbunătăţire a comportamentului, trebuie verificat dacă elevul a înţeles realmente ce aşteaptă şcoala de la el;
- dacă elevul respectiv continuă să facă probleme deranjînd lecţia, poate fi mutat temporar de la locul său;
- răbdarea şi atitudinea profesională sînt absolut necesare cu acest tip de elev, deoarece este posibil să nu realizeze care sînt consecinţele comportamentului său.

Greşeli:

- ca profesorul să arate că este furios;
- a-l da afară din clasă imediat;
- a nu vedea că elevul respectiv are probleme;
- a emite aprecieri despre acest elev şi a le da de înţeles celorlalţi că nu trebuie să ne pese de el;
- a-i accentua comportamentul, neglijînd ceea ce se întîmplă cu ceilalţi elevi.

(www.disciplinehelp.com/behavior/topbar.cfm?cur_behavior=112)

Kasambira analizează opt tipuri de pedepse:

- *pedeapsa corporală*: presupune recurgerea la durerea fizică drept pedeapsă; chiar şi astăzi sînt persoane care reproşează şcolii faptul

că nu mai recurge la fel de des sau la fel de tare la acest gen de pedepse; surprinde încrederea în eficiența educațională a acestora, cu toate că timpul a demonstrat, de cele mai multe ori, contrariul; deşi este adevărată constatarea că elevii din medii dezavantajate înțeleg mai degrabă semnificația pedepsei corporale, aproape întotdeauna este mai eficientă utilizarea altor metode; în concluzie, acest gen de pedepse ar trebui să fie ultimul instrument la care poate recurge profesorul;

- *reținerea elevilor la școală după orele de curs*: este una dintre cele mai utilizate pedepse, deşi în învățământul românesc lipsa de spațiu sau de organizare a împiedicat pînă acum recurgerea frecventă la ea; în realitate, există două tipuri de organizare: în şcolile mai mari există un spațiu special amenajat, elevii fiind supravegheați de personalul şcolii, iar în şcolile mai mici profesorul îşi supraveghează singur elevii pedepsiți; în genere, metoda nu este foarte eficientă, decît în situațiile în care elevul respectiv are ceva foarte important de făcut pentru el după orele de şcoală;
- *pedeapsa verbală*: mustrarea reprezintă una dintre cele mai comune şi mai slabe pedepse; o muştruluire nu strică nici unui elev dacă deranjează în mod repetat lecția, dar nici efectele unei asemenea pedepse nu durează prea mult, mai ales dacă este utilizată în exces. Kasambira notează: „Mustrările frecvente, făcute pe un ton ridicat, sînt ineficiente; ele nu fac decît să dea amploare incidentului; mustrările calme şi ferme au mult mai mult efect; ca o regulă, mustrările ar trebui făcute între patru ochi; mustrările făcute în public pot constitui întăriri pentru comportamentul inadecvat: clasa ar putea simpatiza cu elevul mustrat şi l-ar putea privi chiar ca pe un erou" (16, p. 113). Sarcasmul şi ridiculizarea par să facă parte şi ele din tipul pedepselor verbale, dar nici un specialist nu recomandă utilizarea acestora, chiar dacă, în anumite circumstanțe şi cu anumiți elevi, ar da rezultate;
- *izolarea*: presupune schimbarea locului unui elev pentru a împiedica o colaborare prea apropiată între acesta şi colegii din jur; se recomandă utilizarea acestei pedepse doar dacă profesorul are garanția că nu va urma o bulversare şi mai mare a lecției: adică

şoaptele să devină strigăte, iar bilețelele aruncate peste colegi să le distragă şi acestora atenția. Unii profesori preferă să aşeze elevii-problemă cît mai aproape de catedră; acestui tip de aranjament i se pot aduce două obiecții: în primul rînd, aşezat astfel, elevul poate fi văzut de toată lumea, ceea ce ar putea constitui o întărire pentru comportamentul indezirabil anterior (îi creşte prestigiul în ochii unor colegi), iar în al doilea rînd, profesorul însuşi va rămîne cantonat în fața clasei, ceea ce nu este deloc recomandabil; un alt procedeu de izolare este eliminarea elevului de la lecție; recurgerea la acest procedeu este acceptabilă doar în situații extrem de grave şi cînd profesorul crede că realmente situația nu se poate rezolva în sala de clasă;

- *teme suplimentare*: una dintre cele mai vechi pedepse din sistemul educațional european este aceea de a obliga elevii-problemă să traducă un anumit număr de versuri din poeții latini; şi astăzi temele suplimentare constituie un tip de pedeapsă foarte răspîndit, chiar dacă specialiştii nu o recomandă. Obiecția acestora vizează asocierea inadecvată care se poate crea în mintea elevului între pedeapsă şi un anumit obiect de studiu sau chiar între pedeapsa respectivă şi instituția şcolii ca întreg, dar această obiecție n-ar trebui să vizeze refacerea temelor lucrate superficial, chiar dacă profesorul va fi nevoit să ceară de mai multe ori acest lucru, fapt ce ar putea fi perceput ca o pedeapsă;
- *privarea de privilegii*: reprezintă una dintre puținele pedepse care întruneşte acordul experților şi se dovedeşte şi eficientă; punctul slab îl constituie faptul că elevii care creează probleme au, în genere, prea puține privilegii, deci nu prea au ce să piardă prin suspendarea acestora. Evident, privarea de privilegii trebuie să fie însoțită de acordarea unor privilegii elevilor cu un comportament dezirabil; pentru a reprezenta o miză, privilegiile trebuie să fie dorite de elevi;
- *scăderea notelor*: deşi tentantă, această metodă trebuie evitată; notele elevilor trebuie să corespundă întotdeauna efortului lor intelectual, fără a fi afectate în vreun fel de comportamentul acestora; scăderea notei pentru comportamentul inadecvat nu este

corectă nici față de elev, nici față de părinți; în plus, fiind consemnată în actele oficiale (diplome, certificate etc.), va influența pe termen lung viața acestuia, iar pe termen scurt îl poate determina să nu mai învețe la obiectul de studiu respectiv, ca o reacție la măsura injustă a profesorului;

- *trimiterea elevilor la director*: deși fiecare profesor este responsabil pentru disciplina din sala de clasă, unii elevi, prin comportamentul lor, pot crea o situație care să reclame trimiterea lor la director; această pedeapsă nu trebuie utilizată prea des, deoarece se poate crea impresia că profesorul respectiv nu este în stare să-și rezolve singur problemele, pe de o parte, iar pe de altă parte, directorul nu cunoaște în amănunțime situația din clasa respectivă, deci nu poate lua întotdeauna o decizie corectă; de aceea, doar elevii care comit delicte majore trebuie să fie trimiși la director. Kasambira notează: „Uneori, directorul simpatizează cu elevul; mai mult, trimiterea elevului în biroul acestuia poate fi percepută de elevi ca pe un semn de slăbiciune din partea profesorului, ceea ce va avea ca efect scăderea prestigiului acestuia. Fără îndoială, există și situații de criză, cînd profesorul este nevoit să-l pună pe elev într-o ipostază mai puțin obișnuită, dar aceste situații trebuie reduse la minimum" (16, p. 115). Pedeapsa reprezintă o măsură eficientă de schimbare a comportamentului unei persoane, chiar dacă sînt necesare anumite măsuri de precauție; astfel, persoana pedepsită poate învăța să evite atît sancțiunea, cît și persoana îndreptățită să aplice sancțiuni; există totuși probleme, cînd pedepsele se impun fără prea multe discuții: furtul, înșelătoria, copiatul sau bătaia. De aceea, în momentul aplicării pedepsei, profesorul trebuie să creeze condiții pentru o eficiență maximă, ceea ce include și măsurile de minimizare a comportamentului evaziv din partea vinovatului; pedeapsa eficientă se aplică imediat; ea presupune, de exemplu, retragerea privilegiilor sau a încurajărilor, dar și relevarea pașilor necesari pentru recîștigarea acestora; cu alte cuvinte, elevii trebuie să înțeleagă caracterul tranzitoriu al pedepsei, dar și faptul că anularea acesteia depinde numai de comportamentul lor. Există totuși destule argumente împotriva utilizării frecvente a pedepselor; astfel,

pedepsele presupun aplicarea unor stimuli neplăcuţi sau suspendarea stimulilor care fac plăcere. În concepţia lui Kasambira, „utilizarea stimulilor neplăcuţi trebuie evitată pe cît se poate, nu pentru că nu ar avea efect, ci din cauza consecinţelor secundare nedorite. Părinţii şi profesorii ar trebui să-i obişnuiască pe copii să le ceară ajutorul în rezolvarea problemelor, indiferent de natura acestora, dar efectul major al utilizării stimulilor neplăcuţi este comportamentul de evitare, şi nu implicarea adulţilor" (16, p. 115). Cu alte cuvinte, comportamentul inadecvat este întărit pentru că îl îndepărtează pe elev de stimulii neplăcuţi; în plus, efectul pedepselor nu se traduce întotdeauna printr-o schimbare reală a comportamentului nedorit, ci printr-o suspendare temporară a acestuia.

În concluzie, aplicarea unei pedepse ar trebui să respecte următoarele elemente:

- *prevenirea sustragerii de la pedeapsă*: retragerea încurajărilor sau a privilegiilor reprezintă o formă eficientă de pedeapsă, cu condiţia ca paşii necesari recîştigării acestora să-i fie limpezi celui pedepsit; indiferent de condiţii, elevul trebuie să ştie că pedeapsa nu-i va marca definitiv viaţa, pentru că, în acest caz, va face tot ce depinde de el pentru a se eschiva;
- *minimizarea repetării pedepsei în viitor*: în acest scop se utilizează două proceduri – în primul rînd, folosirea ca primă etapă a avertismentului, iar în al doilea rînd, încurajarea comportamentului considerat dezirabil, în dauna comportamentului nedorit;
- *evitarea modelului agresiv*: presupune retragerea privilegiilor în locul aplicării unor stimuli neplăcuţi şi încurajarea comportamentului acceptabil prin încurajări şi recompense; în acest mod, elevul nu va veni în contact cu un model agresiv de pedeapsă;
- *aplicarea promptă a pedepsei*: procedînd astfel, se obţine o maximizare a efectelor pedepsei (inclusiv prin efectul de undă) datorită posibilităţii de a se stabili o conexiune directă între comportamentul indezirabil şi pedeapsa aplicată;
- *retragerea privilegiilor trebuie însoţită de modalităţile necesare recîştigării lor*: de exemplu, dacă unui elev i se interzice participarea la jocurile de pe terenul de sport pentru că s-a bătut cu nişte

colegi, este recomandabil să i se spună că mîine va fi primit din nou, cu condiția ca pînă atunci să nu se mai bată cu nimeni;
- *utilizarea avertismentelor*: la prima abatere elevul va primi un avertisment, la a doua abatere i se vor retrage unele privilegii și abia apoi, dacă va continua, va fi pedepsit;
- *consecvența atitudinii profesorului*: profesorul nu va face excepții nici de la algoritmul aplicat celor care greșesc, nici de la aplicarea aceluiași algoritm, indiferent de elevul aflat „în culpă".

Dincolo de sfaturi și recomandări, profesorul trebuie să-și asume atît evaluarea gravității comportamentului nedorit al elevului, cît și selectarea unei pedepse adecvate gravității abaterii, dar și personalității celui care a greșit. Deși pedepsele nu reprezintă cel mai potrivit instrument din punct de vedere educațional, există cel puțin două împrejurări cînd utilizarea acestora este necesară: în primul rînd, atunci cînd frecvența comportamentelor nedorite este atît de mare încît nu se poate recurge la încurajarea comportamentului dezirabil alternativ; în al doilea rînd, atunci cînd actele elevului sînt atît de violente încît îi pot răni pe alții sau pe sine.

Indiferent de situație, există cîteva recomandări pentru profesorul care a hotărît că se impune pedepsirea unui elev:
- nu recurge la amenințări, acționează;
- nu folosi sarcasmul, ridiculizarea sau crearea unei situații stînjenitoare pentru elev; acestea produc resentimente, înstrăinează clasa de profesor și pot determina chiar riposte;
- nu pedepsi la mînie, nu atinge elevul la mînie, este importantă menținerea calmului indiferent de situație;
- nu aplica pedepse umilitoare din punctul de vedere al persoanei sau al colectivului; nu mustrului un elev în public, nu prelungi incidentul;
- nu recompensa elevii pentru un comportament inadecvat;
- nu utiliza temele ca pedeapsă pentru un comportament inadecvat, deoarece poți distruge valoarea lor în procesul de învățare;
- nu pedepsi întreaga clasă pentru culpe individuale, deoarece se pot produce resentimente în raport cu profesorul;
- nu amenința cu folosirea pedepsei corporale;
- nu face publică nici abaterea unui elev, nici pedeapsa primită.

Gary Sturt (17) stabileşte chiar o scală a pedepselor:

- contactul din priviri;
- semn cu mîna;
- reamintirea regulii;
- avertismente (maximum trei);
- sancţiuni determinate de comportamentul nepotrivit;
- schimbarea locului ocupat în sala de clasă;
- eliminarea de la lecţie;
- scrisoare către părinţi;
- scrisoare către părinţi întocmită de director;
- referat către director;
- avertisment scris din partea directorului;
- eliminare de la şcoală o zi;
- eliminare de la şcoală două zile;
- eliminare de la şcoală cinci zile;
- eliminare definitivă de la şcoală.

Howard Miller, profesor associat la Lincoln University, sugerează 12 paşi pe care trebuie să-i parcurgă profesorul la începutul anului şcolar pentru a promova un management eficient al clasei:

- elaborează în scris un set de aşteptări pe care să le comunici elevilor şi să le întăreşti ori de cîte ori este necesar;
- fii consistent, fii consistent, fii consistent;
- fii răbdător cu tine însuţi şi cu elevii tăi;
- transformă părinţii în aliaţi, cheamă-i imediat ce apar probleme şi ori de cîte ori este nevoie; foloseşte cuvîntul „preocupat" pentru a descrie motivul chemării, iar comunicarea preocupării trebuie să fie specifică şi descriptivă;
- nu vorbi prea mult; utilizează primele 15 minute din lecţie pentru expunere, urmînd ca după aceea să implici elevii în activităţile proiectate;
- segmentează lecţia în două sau trei activităţi diferite, avînd grijă ca tranziţia de la o activitate la alta să se realizeze fără perturbări;
- intră în sala de clasă imediat ce s-a sunat şi părăseşte sala de clasă doar după ce s-a sunat de ieşire;

- nu face prezența la începutul orei, cu voce tare, ci în timpul activităților desfășurate de elevi, fără a-i deranja însă doar ca să spună „prezent";
- implică toți elevii în activitățile desfășurate în sala de clasă; de pildă, dacă un elev face o prezentare, celorlalți ar trebui să li se ceară să evalueze prezentarea respectivă;
- avertizează elevii indisciplinați în liniște și fără a-i deranja pe ceilalți; nu certa niciodată un elev cu voce tare, în timpul lecției;
- păstrează-ți sensul perspectivei în raport cu elevii și dă dovadă de umor atunci cînd este cazul;
- nu ezita să ceri ajutor atunci cînd situația impune acest lucru.

(www.education-world.com/a_curr/curr155.shtml)

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITARĂ

CÎND ŞI CUM PEDEPSIM

Intervenţia verbală:

Ce se recomandă:

- rămîi calm;
- izolează situaţia pentru a nu implica şi alţi elevi;
- întăreşte limitele;
- ascultă cu atenţie;
- atenţie la limbajul nonverbal;
- fii consecvent.

Ce nu se recomandă:

- să escaladezi conflictul;
- să declanşezi o luptă pentru afirmarea respectului de sine;
- să faci promisiuni false;
- să fii neatent;
- să fii ameninţător;
- să utilizezi jargonul.

(www.angelfire.com/ky2/socialsckills/verbal.html)

În legătură cu pedepsele ca instrument de control al clasei, trebuie să amintim că foarte important este şi momentul administrării lor. În genere, se admite că trebuie recurs la pedepse doar în cazul unor comportamente perturbatoare repetate, şi nu în cazul unor incidente izolate, singulare, minore. Pedeapsa trebuie să survină atunci cînd, în ciuda unor intervenţii repetate din partea profesorului, copilul persistă în greşeală. Profesorul care recurge la acest instrument în ultimă instanţă recunoaşte implicit eşecul încercărilor sale de a controla o situaţie; nu altfel gîndeşte şi elevul, şi, de aceea, nu trebuie abuzat de instrumentul pedepselor. În nici un caz pedeapsa nu trebuie administrată unui elev care, în ciuda încălcării unor reguli, pare că face eforturi să se schimbe în bine; un prim pas în recuperarea lui îl constituie tocmai nerecurgerea la pedeapsă dacă situaţia creată nu este explozivă.

Aplicarea unei pedepse este însoțită de un cortegiu întreg de sugestii pentru colegii elevului aflat în culpă. Aceste sugestii, numite efecte secundare, pot da naştere unui efect pozitiv mult mai important decît pedeapsa în sine. Ele denotă coerența şi consecvența profesorului (care s-a dovedit sistematic în aplicarea pedepselor), fermitatea lui, dar şi capacitatea de a lua decizii rapide şi radicale în situații conflictuale. Cum aminteam anterior, dacă profesorul a stabilit împreună cu clasa un set minimal de reguli, atunci aplicarea pedepsei nu va trezi reacții afective negative şi nici nu va implica emoțional întreaga clasă.

Aplicarea pedepsei, în concepția lui Wright, trebuie însoțită de o discuție lămuritoare cu elevul, discuție foarte importantă, deoarece îl ajută pe acesta „să-şi construiască acțiunile într-un anume fel, să le structureze bazîndu-se pe anumite cunoştințe şi să le relaționeze cu regulile generale". O astfel de discuție va trebui să se refere la natura greşelii, să ofere temeiul în virtutea căruia comportamentul său a fost greşit, să explice influența comportamentului său greşit asupra celorlalți. În fine, o astfel de discuție va oferi elevului criterii în funcție de care să poată face propriile evaluări.

Tot Wright subliniază importanța relației temporale dintre greşeală şi pedeapsă. Astfel, pe cît posibil, pedeapsa trebuie să urmeze imediat greşelii, pentru ca elevul să sesizeze legătura cauză-efect dintre cele două, iar înlăturarea pedepsei trebuie condiționată de îmbunătățirea comportamentului.

Good şi Brophy au făcut cîteva observații relevante în legătură cu pedepsele şi contextul aplicării lor:

- a se recurge la pedeapsă doar atunci cînd comportamentul indezirabil este persistent şi nu lasă loc alternativei;
- pedeapsa trebuie utilizată doar pentru înăbuşirea comportamentului perturbator;
- pedeapsa ar trebui să fie cît mai apropiată temporal de infracțiune;
- recurgerea la pedeapsă trebuie să se producă deliberat, şi nu sub semnul emoției sau al unor impulsuri necontrolate;
- foarte util ar fi dacă elevul ar putea conştientiza mai întîi amenințarea recurgerii la pedeapsa respectivă, ceea ce i-ar oferi prilejul renunțării la comportamentul inadecvat;

- durata şi asprimea pedepsei trebuie să fie în relaţie directă cu gradul de neplăcere pe care îl va produce, dar şi cu gravitatea situaţiei conflictuale creată de elev;
- pedeapsa ar trebui însoţită de o discuţie asupra circumstanţelor, asupra regulilor care au fost încălcate, centrată mai mult pe ceea ce vinovatul ar trebui să facă decît pe ceea ce n-ar trebui, ca şi pe consecinţele viitoare dacă elevul va repeta greşeala.

De remarcat (conform unor studii şi cercetări minuţioase) că profesorii şi elevii au percepţii diferite în legătură cu cele mai eficiente pedepse. Astfel, elevii nu reacţionează pozitiv la: pedeapsa corporală, scrisorile nefavorabile trimise acasă, să fie puşi într-o situaţie ridicolă în faţa clasei şi să fie astfel obligaţi să suporte ironiile colegilor, să fie trimişi la director.

Profesorii cred că cele mai eficiente forme de pedeapsă sînt: a sta de vorbă între patru ochi, a reţine elevul vinovat la şcoală după program, a-l obliga la un efort suplimentar, dar care să nu aibă legătură directă cu temele şi lecţile, a-l obliga pe vinovat să stea după program şi să efectueze tema pe care, în mod deliberat, nu a făcut-o la ora de clasă.

Marvin Marshall (18) consideră că pedepsele îl determină pe elev să nu-şi asume responsabilitatea pentru acţiunile sale:

- pedeapsa mută responsabilitatea de pe elev pe profesor;
- pedeapsa este prea des folosită în sala de clasă fără a fi nevoie: acei elevi ar acţiona într-o modalitate dezirabilă şi fără a fi pedepsiţi;
- pedeapsa presupune mai degrabă o dependenţă faţă de profesor, decît faţă de elev; ameninţarea pedepsei poate constrînge un elev să se poarte cum trebuie în sala de clasă, dar nu în afara acesteia;
- înainte de a ajunge în învăţămîntul secundar, elevii au suportat cam toate tipurile de pedeapsă, de aceea acum nu le mai pasă;
- comportamentul se poate schimba sub ameninţarea pedepsei, dar nu este deloc sigur că s-a schimbat şi voinţa elevului în ceea ce priveşte comportamentul;
- pedeapsa este temporară şi tranzitorie; o dată cu încetarea ei, elevul crede că o poate lua de la capăt;
- pedeapsa trezeşte sentimente de teamă, furie, rezistenţă şi apărare;

- pedeapsa este contraproductivă, deoarece nu încurajează responsabilitatea, cooperarea, motivația pozitivă;
- pedeapsa trezește resentimente și invariabil diminuează motivația elevului de a învăța ceea ce dorește profesorul;
- utilizarea pedepsei creează în mod automat o relație de adversitate între profesor și elev;
- această relație de adversitate poate avea drept consecință „testarea" profesorului pentru a vedea cît suportă înainte de a recurge la pedeapsă;
- unii elevi „testează" limitele acceptabilității profesorului; uneori, acest lucru impune recursul la autoritate, dar nu neapărat și la procedee punitive.

Riscurile aplicării oricărei pedepse sînt subliniate și de către David Fontana:

- utilizarea pedepselor ar putea deteriora, probabil pe termen lung, relația profesorului cu elevii (mai ales dacă pedeapsa este nedreaptă sau are drept consecință umilirea acestora);
- la rîndul lor, elevii pot desfășura strategii de evitare, precum falsificarea, ipocrizia sau minciuna; pe termen lung, acestea le pot afecta personalitatea, iar pe termen scurt, ar putea submina orice urmă de încredere în relația profesor-elev;
- pedeapsa îi transmite elevului o lecție nedorită, aceea că întotdeauna cei puternici pot impune penalități asupra celor slabi.

Prin pedeapsă, consideră David Fontana, profesorul suspendă privilegiile atribuite unui elev pentru a-l determina să nu mai încalce anumite reguli sau să-și modifice acel comportament considerat inacceptabil în sala de clasă; în concepția lui David Fontana, „metoda de pedepsire cea mai frecventă și, adesea, cea mai eficientă în cazul elevilor cooperanți este mustrarea verbală; profesorul îl mustră pe elev, acesta acceptă mustrarea și problema se încheie atunci și acolo; mustrarea verbală este atît de eficientă pentru că elevul are nevoie de aprobarea adultului; mizînd pe faptul că el primește deja o atenție adecvată din partea acestuia, el cere acum ca această atenție să fie aprobatoare; acest lucru este legat, probabil, de nevoia lui de afiliere, la care se adaugă aceea de respect de sine" (19, p. 373).

Elevii se simt inconfortabil şi înstrăinaţi de grupul clasei dacă au pierdut aprobarea profesorului, mai ales dacă profesorul este agreat de clasa respectivă; în plus, avînd în vedere că asemenea profesori sînt adesea priviţi de colegii lor ca nişte adevăraţi judecători, elevii vor începe să aibă îndoieli cu privire la propria lor valoare. O asemenea stare este atît de neplăcută încît se vor grăbi să revină la un comportament dezirabil, doar pentru a beneficia din nou de aprobarea profesorului şi a scăpa de îndoieli.

O pedeapsă mai aspră este considerată sesizarea părinţilor cu privire la comportamentul copilului lor. Efectul acesteia este mai mare deoarece, dacă va continua să se poarte inadecvat, va creşte presiunea asupra lui nu doar la şcoală, ci şi acasă. Strategia curentă, în acest sens, constă din pregătirea unei scrisori către părinţi şi din convocarea elevului pentru a i se citi scrisoarea respectivă; elevului i se asigură astfel posibilitatea opţiunii: fie îşi ia nişte angajamente, iar scrisoarea nu va fi trimisă, fie scrisoarea va ajunge la părinţii săi. De obicei, acesta alege prima variantă, fapt ce va determina păstrarea scrisorii pentru a fi trimisă ulterior, dacă elevul nu-şi respectă angajamentele.

O altă sancţiune utilizată cu o anumită regularitate în şcoală este legea consecinţelor naturale. Aşa cum afirma David Fontana, „valoarea legii consecinţelor naturale în educaţie a fost demonstrată pentru prima dată, cu mulţi ani în urmă, de Susan Isaacs (1933), la şcoala Malting House; dacă, de exemplu, cei mici continuau să se joace, deşi fuseseră chemaţi la masă, aceasta le permitea să întîrzie, dar cînd veneau să mănînce, fie găseau mîncarea rece, fie nu-i mai servea nimeni; dacă un elev era neatent sau neastîmpărat şi strica un lucru, trebuia după aceea să se descurce fără el pentru o anumită perioadă de timp" (19, p. 375).

Este mai mult decît evident că se pot ivi situaţii cînd această modalitate de a reacţiona nu poate fi utilizată (de exemplu, situaţiile în care, printre consecinţe, s-ar înscrie şi rănirea elevului), dar procedeul în sine merită toată atenţia, deoarece punerea sa în practică îl ajută să vadă legătura cauzală directă dintre acţiunile sale şi rezultatele nedorite asociate lor. Legea consecinţelor naturale afirmă că elevii care comit abateri ar învăţa mai repede şi mai temeinic dacă, în loc să li se aplice o pedeapsă „convenţională", ar fi lăsaţi să experimenteze

consecințele faptelor lor. Pe lîngă grija ca respectivii elevi să nu se rănească, profesorul va trebui să aibă grijă ca durata de timp cînd consecințele acționează să fie limitată (de exemplu, dacă elevii strică televizorul, este bine să fie privați un timp de utilizarea lui, dar dacă durata temporală se prelungește, se vor obișnui fără televizor sau vor ajunge la concluzia că profesorul se răzbună deliberat pe ei, ceea ce le va trezi resentimente nedorite. Reiese că durata temporală cînd funcționează legea consecințelor naturale este decisivă pentru eficiența acestui tip de pedeapsă.

Prevenirea problemelor de comportament:

- stabilește întăririle adecvate elevilor;
- stabilește nivelul capacității lor de studiu;
- stabilește capacitatea lor de interacțiune socială;
- stabilește comportamentul de grup;
- urmărește atent posibilele cauze ale unui comportament perturbator de genul: a fi nevoiți să aștepte, lungimea și dificultatea temelor, implicarea colegilor etc. ;
- distribuie locurile în sala de clasă, în funcție de dominanta comportamentului;
- stabilește grupurile de lucru în funcție de comportament;
- mobilitatea profesorului în sala de clasă;
- menține contactul profesor-elev: vizual, verbal etc. ;
- utilizează procedurile modelării, imitației etc. pentru a schimba în mod gradual comportamentul.

(www.partnershipforlearning.org/article.asp?ArticleID=2410)

BCU IAȘI

TEHNICILE MODIFICĂRILOR DE COMPORTAMENT ŞI IMPLICAŢIILE LOR ÎN MANAGEMENTUL CLASEI

Stabilirea unor limite:

- CE SÎNT LIMITELE: explică alegerile făcute şi consecinţele simplu, calm, clar;
- DE CE FIXĂM LIMITE: pentru a ajuta o persoană să înţeleagă mai bine circumstanţele prezente şi pentru a o orienta către un comportament constructiv;
- STABILIREA LIMITELOR: întăreşte elevul; îl ajută să-şi cultive respectul de sine, ne ajută să evităm confruntarea fizică, reprezentînd primul pas în a ajuta o persoană să înţeleagă cum se pot rezolva problemele;
- CÎND STABILIM LIMITE: cînd un elev pare incapabil să identifice alegerile şi consecinţele adecvate, dar pare totuşi capabil să înţeleagă şi să utilizeze mesajul cuprins în limitele fixate.

(www.myndtalk.org/htm/setting.htm)

Orice comportament este afectat de consecinţele sale; consecinţele pot fi percepute ca o recompensă sau întărire, dacă drept rezultat comportamentul persistă, sau ca pedeapsă, dacă respectivul comportament slăbeşte sau încetează.

Plecînd de la aceste constatări, pedagogii au pus la punct aşa-numitele tehnici ale modificărilor de comportament, preferate mai ales de către profesorii care nu sînt de acord cu utilizarea pedepselor şi caută căi nonpunitive drept alternativă. Pentru Louis Cohen şi Lawrence Manion, tehnicile modificărilor de comportament cuprind trei componente:

- specificarea comportamentului indezirabil care urmează să fie minimizat sau înlăturat, ca şi a comportamentului dezirabil care îi va lua locul;

- identificarea recompenselor şi a întăririlor care susţin comportamentul nedorit, ca să poată fi evitate; identificarea recompenselor şi întăririlor care vor contribui la sporirea frecvenţei comportamentului dezirabil;
- evitarea sistematică a primului tip de întăriri şi recompense, simultană cu aplicarea acelor întăriri şi recompense semnificative pentru comportamentul dezirabil; pe întreaga durată a acestui proces se înregistrează cu grijă schimbările de comportament.

În acest context, prin întărire înţelegem acele fenomene care au capacitatea de a grăbi apariţia comportamentului dezirabil; cele mai eficiente tipuri rămîn *întăririle sociale*, care afectează semnificativ comportamentul elevului: a obţine atenţia profesorului, premierea, aprobarea/dezaprobarea profesorului etc.

Un caz aparte îl reprezintă comportamentul antisocial al unor elevi, care poate fi susţinut adesea prin aprobarea restului clasei, dar uneori şi prin dezaprobarea ei. În astfel de cazuri, este recomandabil ca profesorul să ignore comportamentul de captare a atenţiei la care elevii respectivi recurg cu bună ştiinţă (de pildă, ridicarea continuă în picioare), simultan cu întărirea alternativei dezirabile (de pildă, elevul care rămîne la locul său va fi recompensat: acordarea atenţiei, premiere, forme de aprobare nonverbală etc.). Folosit sistematic, acest procedeu este util şi în alte situaţii:

– starea de visare cu ochii deschişi;
– eşecul în a centra atenţia unui elev asupra temei aflate în lucru;
– absenţa solicitării unor întîlniri legate de activitatea şcolară;
– elevi necomunicativi şi refractari;
– elevi care încalcă regulile clasei;
– reacţii exagerate în condiţii de stres;
– insensibilitatea unor elevi faţă de problemele celorlalţi;
– comportament antisocial;
– hiperactivitate;
– lipsă de respect.

Constatările unor cercetări extinse (efectuate de D. Thomas, W. Becker şi M. Armstrong) accentuează rolul profesorului în producerea

şi întărirea unor comportamente dezirabile, ca şi în minimizarea sau eliminarea comportamentelor perturbatoare.

Interesant este şi proiectul lui J. Lawrence, D. Steed şi P. Young, desfăşurat într-o clasă cu probleme, aparţinînd unei şcoli dintr-o zonă defavorizată. Clasa cuprindea 32 de elevi cu coeficientul de inteligenţă sub medie, mixtă rasial, iar şase dintre aceştia apăruseră cel puţin o dată în faţa unui tribunal. Tehnicile folosite de grupul de profesori care predau la clasa respectivă au constat în controlul sistematic al recompenselor (premiere, acordarea atenţiei, încurajare), acordate pentru comportamente dezirabile şi ignorarea comportamentului inadecvat, firește, cu excepţia situaţiilor în care acesta putea degenera. Încurajările utilizate în cadrul acestui proiect au fost: premii de toate felurile, acordate atît pentru munca academică a elevilor, cît şi pentru comportamente pozitive, atenţie acordată aceloraşi elevi, manifestarea interesului pentru soarta lor, acordarea de sprijin, sporirea respectului de sine al elevilor (prin respectul şi considerația pe care le manifestau profesorii).

Concluziile proiectului au fost următoarele:

1. încurajarea este un instrument puternic pentru îmbunătăţirea comportamentului elevilor;
2. cu cît este încurajat mai mult pentru efortul depus sau pentru comportament, cu atît elevul se va strădui mai mult;
3. un profesor poate gîndi că a încurajat un elev, dar în practică lucrurile pot să nu stea chiar aşa; de pildă, ceea ce profesorul consideră a fi încurajare, pentru elev se poate dovedi lipsit de semnificaţie;
4. comportamentul perturbator poate fi adesea anulat dacă, ignorîndu-l, profesorul premiază elevul care se comportă adecvat; în acest caz, reacţia de încurajare a profesorului trebuie să fie promptă;
5. o altă cale de a controla un comportament nepotrivit este să-l ignori pur şi simplu, dar să premiezi prompt acelaşi elev imediat ce se comportă adecvat;
6. a te mişca în jurul sălii de clasă spunînd „E bine" sau „Corect" este o cale de a linişti elevii clasei respective şi de a-i determina să treacă rapid la ceea ce au de făcut în momentul respectiv;
7. grupurile mici pot fi încurajate în mod similar;

8. încurajarea unui elev poate include o discuție între patru ochi înainte sau după lecție;
9. discuțiile legate de sarcinile şcolare (teme pentru acasă, lucrări scrise, teze etc.) pot fi folosite pentru a-i încuraja pe cei care îşi propun diferite scopuri (colaterale sau mai profunde decît cele fixate de către profesor);
10. profesorul trebuie să rostească o încurajare chiar cu riscul de a fi exagerat;
11. cînd încurajezi un elev, foloseşte-i limbajul sau asigură-te că te-a înțeles;
12. a expune lucrarea unui elev în locuri special amenajate (sală de expoziții, holurile şcolii, revista şcolii) este un semn vizibil de încurajare;
13. o discuție relaxată (şuetă), personalizată şi pe un subiect care-i interesează, în genere, pe adulți este o altă formă semnificativă de încurajare.

O atenție aparte acordă acestor tehnici ale modificărilor de comportament şi David Fontana. Astfel, în *Psychology for Teachers*, paragrafe întregi se ocupă subiectul respectiv. Comportamentul elevilor reprezintă încă o necunoscută pentru profesori, fapt pentru care constituie şi o sursă majoră de stres; situația nu se prezintă cu mult diferită nici în cazul profesorilor experimentați.

În plus, aceştia ştiu că nici arsenalul de care dispun, în cazul unor probleme de comportament, nu este prea eficient. Cei mai pesimişti consideră că autoritatea profesorului se fundamentează pe un fel de păcăleală, deoarece mijloacele de intervenție ale acestuia se încadrează strict în limitele fixate de necesitatea prezenței relevanței educaționale. Cu alte cuvinte, sancțiunile fără relevanță educațională sînt blamabile, descalificante pentru un profesor, uneori avînd chiar efecte juridice (desfacerea contractului de muncă).

În schimb, dacă se încadrează între parametrii relevanței educaționale, intervențiile profesorului nu mai constituie o amenințare suficientă pentru a bloca derapajele comportamentale. De aceea, David Fontana constata: „În afară de faptul că se arată ineficient, profesorul care adoptă strategia amenințărilor constante ar trebui să se

întrebe, de asemenea, şi dacă realmente doreşte o relaţie bazată pe intimidare cu elevii, avînd în vedere că o asemenea relaţie provoacă antipatie reciprocă şi lipsă de respect" (19, p. 355).

Dar ce este aceea o problemă de comportament? O descriere foarte simplă a acesteia se obţine prin raportarea la profesor, subliniindu-se astfel dependenţa evaluărilor comportamentale de relaţia elevului cu profesorul: elevul are o problemă de comportament atunci cînd profesorul consideră respectivul comportament ca fiind indezirabil; cercetările de teren relevă faptul că, în învăţămîntul primar şi gimnazial, problemele de comportament sînt provocate cu precădere de băieţi, şi nu de fete: raportul este de aproximativ 3 la 1.

Raportarea la profesor şi la standardele sale introduce şi o notă de relativism în apreciere, avînd în vedere deosebirile inerente dintre personalităţile, mentalităţile şi criteriile diferiţilor profesori; ceea ce un profesor poate considera deranjant, un altul încurajează ş.a.m.d. Astfel: un profesor poate accepta ca elevii să vorbească între ei în timpul orei, în vreme ce un altul poate cere linişte absolută. Un profesor poate accepta ca elevii să vorbească neîntrebaţi în timpul orei, în vreme ce un altul poate cere să ridice mîna şi să aştepte permisiunea sa. Un profesor poate încuraja o anumită notă de familiaritate în relaţia sa cu elevii, în vreme ce un altul nu permite decît relaţiile formale, sobre. Un profesor poate accepta momente de neatenţie în timpul orei (considerîndu-le inerente, chiar utile ca parametri ai stării de oboseală a elevilor), în vreme ce un altul solicită atenţie maximă şi continuă etc.

Cercetările specialiştilor în ştiinţele educaţiei demonstrează că marea majoritate a problemelor de comportament se înscriu pe coordonatele unor perturbări minore – *vorbitul neîntrebat, distragerea de la rezolvarea temei, zgomot inutil, comportament nu întru totul adecvat etc.* – chiar dacă sînt deranjante pentru profesor. Ele nu se înscriu totuşi într-un registru major, de tipul: *atacul verbal al profesorului, violenţa fizică, distrugerea* şi altele. Ca atare, profesorul ar trebui să se întrebe în primul rînd dacă situaţia impune neapărat intervenţia sa, dacă nu cumva reacţionează exagerat considerînd că îi este ameninţată autoritatea: poate că grupul pălăvrăgeşte despre munca pe care o desfăşoară, poate că le-a impus standarde prea ridicate, iar

acum elevii sînt frustrați și supărați că nu le-au putut atinge, poate că el însuși a creat confuzie modificîndu-și radical comportamentul etc.

Analizîndu-și propriul comportament, profesorul poate ajunge la concluzia că, de fapt, el a fost cel care a generat cele mai multe probleme: simțindu-se jignit cînd nu era cazul, certînd elevii și întrerupîndu-i pentru orice fleac, fiind încrezut și inabordabil sau inconstant și confuz etc. Astfel, la exagerările profesorului, elevii au răspuns și ei în mod exagerat, ajungîndu-se la o spirală periculoasă a derapajelor comportamentale.

Într-o asemenea situație, prima măsură a profesorului ar trebui să constea în reevaluarea și revizuirea propriului comportament, fapt ce nu exclude defel varianta vinovăției elevilor. Unii elevi creează constant probleme, indiferent de oră și de profesor, dar există și elevi care vor să sublinieze de la început că s-au hotărît să nu se implice în nici un fel la anumite ore sau la anumiți profesori; în cazul lor, profesorul poate recurge la tehnicile modificărilor de comportament. Tehnicile de acest tip nu constituie un panaceu, dar prezintă avantajul că-i permit profesorului o analiză aplicată a comportamentului considerat indezirabil, ca și a factorilor ce par responsabili de declanșarea și susținerea comportamentului respectiv. În aceste condiții, profesorul își poate fundamenta un ansamblu de strategii corective, ca răspuns la problemele create de elevii respectivi (atenție, asemenea strategii pot determina influențe pe termen lung!).

Tehnicile de modificare a comportamentului au drept suport teoria condiționării operante a lui Skinner; ideea de bază este aceea că o întărire pozitivă (sau ceva perceput de elev ca o întărire pozitivă, independent chiar de intenția profesorului) mărește probabilitatea apariției comportamentului considerat dezirabil, după cum o întărire negativă (sau ceva perceput de elev ca o întărire negativă, independent de intenția profesorului) va avea drept efect scăderea probabilității comportamentului considerat indezirabil.

De multe ori, percepția elevului diferă de a profesorului cu privire la ceea ce se dorește a fi o întărire pozitivă, respectiv negativă. De pildă, în cazul unui elev mediocru și care nu reușește să atragă atenția profesorului prin rezultatele sale la învățătură, un

comportament perturbator poate constitui o cale de a obţine atenţia dorită şi, deşi profesorul va utiliza o întărire considerată negativă, va observa că probabilitatea apariţiei comportamentului respectiv nu va scădea, ci dimpotrivă; motivul: obţinînd atenţia dorită, elevul va considera întărirea negativă ca fiind una pozitivă.

De aceea, profesorul va trebui să fie atent la următoarele manifestări comportamentale ale elevului:

– cere constant ajutorul profesorului, mai ales în situaţii cînd nimeni altcineva nu o face;
– oferă profesorului mici cadouri cu o oarecare regularitate;
– îl aşteaptă frecvent pe profesor pentru flecăreli sau mici bîrfe;
– este întotdeauna gata să-l ajute pe profesor la treburi mărunte (să agaţe harta în cui, să şteargă tabla, să aducă un aparat etc.);
– îl însoţeşte frecvent pe profesor în drumul către casă;
– trimite scrisori afectuoase profesorului.

Problema care apare este că unii elevi au realmente nevoie de ajutor, dar îl percep ca pe o recompensă, ceea ce va duce la agravarea comportamentului inadecvat. Aceeaşi este situaţia cu elevii insolenţi, care se agită prin clasă, încercînd astfel să cîştige atenţia colegilor sau să demonstreze unui grup că merită să fie primiţi printre membri, că sînt nişte duri şi că au curaj.

Utilizarea tehnicilor de modificare a comportamentului va debuta prin elaborarea unui tabel care să cuprindă comportamentele perturbatoare ale elevului respectiv (urmînd a se constata relativ repede că există un repertoriu destul de limitat şi stereotip), răspunsurile uzuale ale profesorului (percepute de elev ca întăriri pozitive), precum şi alternative la comportamentele percepute drept recompense; un asemenea tabel ar putea arăta astfel:

Comportamentul elevului	**Răspunsul profesorului**
– elevul intră în clasă după începerea orei	– profesorul spune: „Ţi-am zis de atîtea ori să nu mai întîrzii"
– elevul nu scoate cărţile cînd profesorul cere acest lucru	– profesorul spune: „De ce nu faci ceea ce ţi se cere?"

– elevul cască zgomotos arătînd clar că este plictisit	– profesorul comentează sarcastic că, desigur, elevului nu i se poate cere să fie interesat
– elevul vorbeşte cînd nu trebuie	– profesorul îi cere să nu vorbească neîntrebat
– elevul greşeşte intenţionat la o întrebare simplă	– profesorul întrerupe lecţia şi pune la îndoială posibilităţile intelectuale ale elevului
– elevul răspunde: „Dar pe mine nu mă întrebaţi niciodată nimic!"	?!

Este important ca acest tabel să treacă în revistă întreaga gamă de comportamente ale elevului, dar şi răspunsurile profesorului; înainte de a decide să-şi schimbe răspunsurile comportamentale, profesorul ar trebui să aibă în vedere următoarele aspecte:

- definirea clară a problemei;
- dimensiunile problemei: cît de gravă este problema de comportament;
- antecedente şi consecinţe: blocaje şi întăriri;
- proiectarea intervenţiei;
- derularea intervenţiei ca atare.

În urma unei analize care respectă aceşti paşi, profesorul va constata că, departe de a fi percepute ca o pedeapsă, răspunsurile sale (oricum lipsite de valenţe educaţionale) nu fac decît să întărească acele comportamente considerate inacceptabile. Această deturnare de sensuri are o multitudine de cauze, dintre care cea mai importantă pare a fi mediul familial: elevul poate proveni dintr-o familie unde singura cale de a atrage atenţia celorlalţi era aceea de a deveni enervant.

Atenţia adultului este indispensabilă în construcţia de sine a copilului, deoarece îi cultivă respectul de sine şi îi transmite sentimentul propriei sale importanţe; de aceea va prefera atenţia plină de nervi a profesorului în locul ignorării sale constante.

David Fontana consideră că una dintre modalităţile cele mai utilizate de a atrage atenţia este aceea de a face viaţa grea celorlalţi; să amintim şi ideea că acest proces nu este în mod necesar unul conştient: „Comportamentul copilului nu este, aşadar, o încercare deliberată de a crea probleme profesorului, părinţilor sau colegilor, ci o reacţie condiţionată, asociată nevoii sale de a i se acorda atenţie. Un astfel de comportament, numit «comportament care solicită atenţia» este recunoscut ca fiind o cauză majoră a problemelor din sala de clasă" (19, p. 357).

Purtarea elevului poate îmbrăca şi o formă lipsită de agresivitate, dar nu mai puţin îngrijorătoare: de pildă, elevul în cauză se poate adresa constant profesorului în timpul orei, poate solicita ajutorul acestuia atunci cînd este evident că nu are nevoie de aşa ceva, îl poate aştepta în fiecare dimineaţă pentru a-i spune ce se mai vorbeşte prin şcoală, poate rămîne după ore pentru a pune la locul lor anumite lucruri din sala de clasă, poate cere permisiunea profesorului să-l însoţească pînă acasă, poate să-i trimită bilete, uneori anonime, care conţin, de cele mai multe ori, mesaje intime de afecţiune şi admiraţie. Toate acestea sînt semne ale nevoii elevilor de ajutor, dar profesorul poate descoperi destul de repede că răspunsurile sale determină creşterea insistenţei acestora, îndepărtîndu-l de lecţie şi de restul clasei.

Alţi elevi au nevoie de atenţia colegilor, nu a profesorului; cînd li se pare că nu sînt doriţi în acea clasă, descoperă prin condiţionare operantă că modalitatea de a fi acceptaţi este de a provoca autoritatea profesorului.

În oricare din aceste situaţii, procedura listării comportamentelor-problemă şi a răspunsurilor uzuale ale profesorului rămîne primul pas în tehnica modificărilor comportamentale. Următorul pas constă în întocmirea altei liste care să cuprindă comportamentele dezirabile ale elevilor, dar şi răspunsurile profesorului la care aceştia reacţionează pozitiv, după modelul:

Comportament	**Răspunsul profesorului**
– elevul intră în clasă înainte de începerea lecţiei	– profesorul răsuflă uşurat şi-şi pregăteşte materialele pentru a începe lecţia

– elevul îşi scoate cărţile în acelaşi timp cu colegii	– profesorul începe lecţia
– elevul ridică mîna pentru a răspunde la întrebări	– profesorul îl ignoră şi numeşte pe altcineva de teamă să nu greşească şi să-i strice lecţia
– elevul îşi vede de tema lui	– profesorul este mulţumit de situaţie şi nu zice imic

De observat că profesorul se mulţumeşte să ignore sistematic comportamentul dezirabil al elevului. Aşadar, în loc să reţină atenţia acestuia (şi, eventual, să-l recompenseze), elevul constată că este ignorat în continuare; în această situaţie, nu este de mirare că la orele următoare va începe din nou să deranjeze şi să creeze probleme.

David Fontana subliniază încă o dată relaţia directă dintre comportamentul elevului şi al profesorului, fapt relevat, de altfel, şi de tehnicile modificărilor de comportament: „Problemele de comportament nu sînt de sine stătătoare, ele sînt centrul unui sistem de forţe care le creează şi le susţine. Dacă vrem să producem o schimbare în acest domeniu, trebuie mai întîi să modificăm aceste forţe. În cazul comportamentului profesorului în sala de clasă, acest lucru nu înseamnă decît abandonarea răspunsurilor anterioare şi aplicarea soluţiilor alternative gîndite în a doua listă" (19, p. 359).

Cu alte cuvinte, elevul este ignorat dacă se manifestă într-o manieră inacceptabilă (de pildă, intră în clasă mai tîrziu, făcînd mult zgomot), dar este salutat prietenos şi i se zîmbeşte dacă are un comportament dezirabil (de pildă, se găseşte în sala de clasă la începerea lecţiei sau intră fără a întîrzia şi fără a deranja pe cineva).

Procedînd astfel, în timp se va constata o schimbare semnificativă în maniera de a fi a elevului, comportamentul perturbator fiind tot mai mult înlocuit de elementele care au fost întărite de profesor, deci acceptate ca fiind dezirabile. David Fontana nu uită să sublinieze că se pot înregistra şi eşecuri: „Desigur, vor exista şi momente de stagnare sau de eşec; uneori, elevul va parcurge jumătate din distanţa către

schimbarea dorită de profesor, stricînd după aceea lucrurile. De exemplu, dacă el ridică mîna şi este rugat să răspundă, poate cădea în tentaţia de a da un răspuns insolent, de senzaţie, ca şi în alte situaţii. Singura opţiune a profesorului rămîne aceea de a-l ignora şi de a ruga pe altcineva să răspundă. În mod contrar, dacă elevul oferă un răspuns cuminte, dar greşit, profesorul trebuie să-l recompenseze printr-un zîmbet şi să-l încurajeze, înainte de a numi pe altcineva să răspundă" (19, p. 360).

Există mai multe tehnici legate de condiţionarea operantă (17):

A. utilizarea recompenselor, care pot fi de două feluri: *recompense interne* (fixarea unor teme care să nu fie nici prea grele, nici prea uşoare) şi *recompense externe* (a permite elevului să desfăşoare o activitate care îl atrage, dacă a terminat tema mai repede; utilizarea unor „consumabile": dulciuri etc., a unor obiecte care se pot manipula: jucării etc., a unor jucării din domeniul audio-vizualului, a stimulilor sociali: premii etc., a unor însemne: stele etc.; părinţii pot utiliza drept recompense externe banii sau alte privilegii speciale: bilete la filme, la meciurile de fotbal, la concerte etc.). Întăririle eficiente variază de la profesor la profesor şi de la elev la elev. Addison şi Homme propun chiar un meniu al întăririlor, dar subliniază că, la o anumită vîrstă (între doi şi şase ani), copiii sînt prea mici pentru a face alegeri semnificative.

Întăririle eficiente respectă următoarele principii:

- întărirea este mai eficientă dacă i se explică elevului pentru ce o primeşte (respectarea principiului este cu atît mai necesară cu cît elevul este mai mic);
- trebuie întărite scopurile pe termen scurt, în aşa fel încît elevul să poată stabili o legătură directă între comportamentul dorit şi întărire;
- întărirea ar trebui să fie consecinţa comportamentului elevului şi n-ar trebui acordată doar pentru a contrabalansa mustrări pentru comportamente anterioare;
- recompensa nu trebuie acordată cu întîrziere (în acest sens, este foarte importantă corectarea rapidă a temelor pentru acasă, astfel încît elevul să poată stabili aceeaşi legătură directă între efortul depus şi nota primită);

– în timp, atît recompensele reale, cît şi cele potenţiale tind să se deprecieze: structurarea lecţiei într-o succesiune de paşi bine delimitaţi, care să se încadreze într-o structură „vizibilă" pentru elevi;

B. utilizarea *strategiilor corective*; împotriva acestora există mai multe obiecţii:

– nu funcţionează decît pe termen scurt;
– etică: are drept consecinţă umilirea elevilor;
– profesorul trece cu vederea violenţa, iar elevul ar putea să-l imite;
– produc efecte emoţionale: frica de şcoală, ostilitate, furie; elevul se simte nedorit, ceea ce are drept efect scăderea respectului de sine;
– există modalităţi umane mai eficiente de a interacţiona cu elevii;
– scopurile educaţiei pot fi atinse prin mijloace nonagresive;
– pedeapsa eficientă trebuie să fie corect „programată": durata, intensitatea şi specificul ei trebuie bine echilibrate, luînd în considerare atît factorii de mediu, cît şi pe cei cognitivi.

Există şi argumente în favoarea utilizării strategiilor corective:

– unele tipuri de comportament sînt atît de periculoase şi de inacceptabile, încît nu lasă profesorului alternativă;
– deşi procedeul întăririlor este util în cultivarea unor comportamente dezirabile, nu este uşor dezvăţul comportamentului indezirabil dacă se utilizează doar tehnina întăririlor, deci pedeapsa este, uneori, necesară;
– strategia corectivă este mai eficientă dacă este aplicată de părinţi, care fac acest lucru pe un fond de căldură şi dragoste;
– nu există dovezi că pedeapsa însoţită de fondul de căldură şi dragoste adecvat creează o ruptură între părinţi şi copii.

Cele mai eficiente strategii corective sînt:

1. *reprimarea* este eficientă datorită legăturilor cu socialul; eficienţa sa se amplifică atunci cînd: este specifică („Nu mai închide mereu penarul, te rog, mă împiedică să mă concentrez" este de preferat în loc de „Nu mai face aşa"); este aplicată din apropierea elevului. Reprimările „pentru urechile elevului aflat în culpă" sînt mai eficiente decît reprimările spuse cu voce tare; în genere, elevii trebuie premiaţi în public şi certaţi între patru ochi. Reprimările nu funcţionează în cazul unor comportamente violente;

2. *eliminarea temporară* este de trei tipuri:
– izolarea: ridică probleme etice;
– excluderea de la activităţile aflate în desfăşurare (faţa la perete etc.);
– eliminarea din cadrul activităţilor, dar nu şi din sala de clasă, pentru a-i putea vedea pe ceilalţi lucrînd (nu există suficiente cercetări în domeniu, dar se pare că această strategie este eficientă).

3. *răspunsul nepotrivit costă*: presupune pierderea unor întăriri (de pildă, uitatul la TV).

De curînd, a început să se afirme o altă abordare în ceea ce priveşte tehnicile modificărilor de comportament, abordare numită *eco-behavioristă* şi care încearcă să releve necesitatea de a studia mediul în care se produce comportamentul, contextul acestuia. Analiza contextului facilitează înţelegerea complexităţii interacţiunilor dintre motivaţia internă a elevilor (nevoia de atenţie) şi factorii externi (inclusiv motivaţia externă); se poate înţelege astfel mai uşor modul în care sînt „formaţi" elevii, comportamentul acestora, precum şi posibilităţile pe care le au profesorii de a-i susţine prin propriul comportament.

Abordarea eco-behavioristă se întemeiază pe patru principii:
1. comportamentul este determinat de modul în care individul interpretează orice situaţie din care face parte;
2. de obicei există mai multe moduri valide de a interpreta situaţia respectivă;
3. dacă interpretarea se schimbă, se va schimba şi comportamentul;
4. schimbarea de comportament va influenţa percepţia şi comportamentul celorlalţi participanţi la o situaţie dată.

De exemplu, un elev poate întrerupe frecvent lecţia pentru că percepe activitatea din clasă ca pe o ameninţare, iar întreruperile reprezintă singura sa modalitate de a se apăra şi de a-şi păstra respectul de sine. Profesorul observă intenţia vădită de a perturba lecţia şi, ca o reacţie oarecum spontană, trece la represalii, deoarece consideră că numai aşa va influenţa în bine comportamentul viitor al elevului turbulent. David Fontana conchidea: „Dacă profesorul poate determina elevul să accepte o altă interpretare cu privire la natura şi scopul activităţilor din clasă (prin accentuarea laturii nonameninţătoare a acesteia şi prin protejarea respectului de sine), comportamentul

elevului se va schimba fără intervenția unui program deliberat de modificare a comportamentului" (19, pp. 360-361).

Există și obiecții în raport cu tehnicile modificărilor de comportament:

– în primul rînd, deși se vor identifica tipurile nedorite de comportament și se vor aplica procedurile recomandate, s-ar putea să nu survină nici o schimbare pozitivă în felul de a fi al elevului, ceea ce ar însemna că profesorul nu poate utiliza întăririle pe care le intenționează. Cercetările relevă că această posibilitate există, iar răspunsul la o asemenea situație este modelarea: „Modelarea înseamnă susținerea comportamentului care pare cel mai apropiat de acela considerat dezirabil; așadar, deși este posibil ca un elev să nu intre niciodată liniștit și la timp în sala de clasă, totuși el va intra uneori mai liniștit, iar profesorul va aproba și va întări exact aceste intrări mai aproape de normalitate. Cercetările arată că, treptat, prin modelare, comportamentul se va apropia din ce în ce mai mult de comportamentul acceptabil" (19, p. 361);

– în al doilea rînd, deși este animat de cele mai bune intenții, profesorul nu poate ignora orice tip de comportament pe considerentul că nu trebuie să transmită o întărire elevului respectiv. De pildă, nu se pot tolera acele comportamente care îi rănesc pe ceilalți elevi și nu se poate tolera „insolența extremă", tocmai pentru a nu deveni repere pentru colegi. Profesorul are responsabilități nu doar pentru elevul-problemă, ci și pentru colegii acestuia. Dar chiar și în această situație, „riscurile sînt mult mai mari dacă profesorul se lasă cuprins de furie sau de frustrare decît dacă va continua senin activitatea, fără a se lăsa cîtuși de puțin afectat de prostiile unui singur elev" (19, p. 361).

Există, cum aminteam, și situații extreme, care impun renunțarea la strategia întăririlor comportamentului pozitiv, profesorul fiind nevoit să recurgă la eliminarea elevului din sala de clasă. Dacă este dat afară din clasă, elevul nu mai are posibilitatea obținerii recompenselor din partea profesorului (cîștigarea atenției profesorului, respectiv a colegilor). Dar dacă, așa cum s-a văzut, tocmai nevoia de atenție l-a determinat să se poarte necorespunzător, elevul se va plictisi foarte

repede şi va dori să se reîntoarcă în sala de clasă; va obţine asta doar dacă va accepta să se poarte în mod corespunzător. Dacă va încălca înţelegerea, elevul va trebui să iasă din nou afară.

În genere, consideră David Fontana, îndepărtarea elevilor din sala de clasă este blamată în ultimii ani deoarece fie vor pierde elementele de lecţie predate cît au fost afară, fie uşa poate avea o fereastră de sticlă, ceea ce le va permite să se strîmbe la colegii lor, distrăgîndu-i, fie nu le va păsa pur şi simplu.

Cercetările au sugerat că obiecţiile anterioare nu mai pot fi aduse dacă şcoala dispune de o sală numită „de izolare" sau „de detenţie", unde elevul respectiv va sta sub supravegherea unui membru al personalului şcolii. În încăperea respectivă n-ar trebui să se afle mai mult de doi elevi în acelaşi timp, iar media absenţelor de la lecţie nu depăşeşte zece minute, adică o perioadă de timp destul de limitată.

Unele obiecţii vizează situaţia în care elevul ar putea găsi distractivă deplasarea repetată pînă la sala „de izolare" şi înapoi. Iarăşi, cercetările nu confirmă acest lucru ca pe o regulă, el arătîndu-se mai degrabă plictisit şi oricum neproductiv, pentru că, plimbîndu-se pe drumuri, este lipsit de posibilitatea de a obţine atenţia. Aşa că, după o perioadă iniţială de amuzament, nu va mai fi la fel de încîntat; în plus, deranjaţi de preumblarea aceasta repetată, ar putea interveni chiar colegii pentru a-i cere să se potolească.

Analizînd comportamentele inacceptabile, profesorul va trebui să stabilească o ierarhie a lor, precum şi nivelul de la care este nevoit să intervină, renunţînd temporar la strategia modificărilor de comportament. De pildă, ar putea decide că singurul comportament perturbator pe care îl va ignora va fi intrarea zgomotoasă a elevului în sala de clasă. În cazul celorlalte tipuri de comportament indezirabil, se va mulţumi să intervină verbal, dar intrarea zgomotoasă va fi ignorată sistematic şi tot sistematic va fi premiată intrarea normală a elevului în sala de clasă.

Poate că ar mai trebui făcute două observaţii cu privire la tehnicile modificărilor de comportament: în primul rînd, ele nu vizează exclusiv elevii cu probleme; elevii de acest tip sînt descrişi ca dezvoltînd modalităţi de a fi care au efecte inacceptabile atît pentru colegi, cît şi pentru ei înşişi; în această categorie intră uşor elevii izolaţi sau cei retraşi, nu doar cei obraznici.

În cazul elevului izolat, uneori chiar modul profesorului de a se raporta la determinanții săi comportamentali îi întărește modul de a fi. Dacă, în urma eforturilor depuse, acesta va face primii pași către interacțiuni cu colegii, profesorul îl va abandona imediat pentru a se ocupa de alți elevi cu probleme. Procedînd astfel, profesorul îi întărește caracteristicile comportamentului izolat (de vreme ce doar atunci beneficiază de atenția profesorului), și nu ale comportamentului considerat normal (de vreme ce, la primele semne de interacțiune normală cu colegii, nu mai beneficiază de atenția specială a acestuia): „Profesorul ar trebui să recompenseze cu atenția sa nu doar comportamentul izolat al elevului, ci în primul rînd primele gesturi făcute în direcția celorlalți; asemenea gesturi trebuie urmate de atragerea sa în alte activități și atenția specială a profesorului, cel puțin pînă cînd sprijinul ocazional (accesul la alte activități interesante care se desfășoară în cadrul unor grupuri de colegi, consolidarea sentimentului de afiliere, dobîndirea prieteniei altora etc.) se vor dovedi suficiente pentru susținerea unui comportament social" (19, p. 362).

În al doilea rînd, rămîne disputa privitoare la nivelul ridicat de manipulare pe care acest tip de tehnici îl conțin; în acest caz, s-ar mai putea spune că tehnicile nu sînt incompatibile cu o filosofie care susține necesitatea acțiunilor voluntare din partea elevilor. Indiferent de perspectivă, tehnicile modificărilor de comportament reprezintă un ajutor practic neprețuit pentru profesori, pentru că:

- atrag atenția profesorului asupra comportamentului său și asupra influenței acestuia asupra elevilor;
- demonstrează că purtarea observată a elevului poate fi descrisă în termeni obiectivi, ceea ce va ajuta și la formularea unor soluții (atunci cînd este cazul) în aceeași termeni;
- reamintesc că purtarea este *învățată*, că elevii care se comportă în modalități nedorite le-au deprins prin intermediul unor experiențe inadecvate, acasă sau în grupul de prieteni;
- atrag atenția asupra *legii efectului*: comportamentul deprins în mod conștient sau inconștient are consecințe considerate de elevul respectiv dezirabile;

– accentuează importanţa contextului: elevii se comportă în modalităţi inacceptabile din cauza interpretării greşite a factorilor de mediu (interpretarea eco-behavioristă).

De avut în vedere în stabilirea limitelor:

- arată disponibilitate pentru punctul de vedere şi sentimentele elevilor;
- mai întîi, încearcă relaţii de cooperare cu elevii (vă rog/mulţumesc);
- ceea ce spui trebuie să fie rezonabil şi să poată fi întărit;
- acordă atenţie limbajului nonverbal şi paraverbal;
- concentrează-te pe aspectele pozitive;
- ceea ce spui trebuie să respectele drepturile copilului şi alte reglementări în domeniu;
- verifică dacă limitele au fost auzite şi înţelese;
- acordă timp elevilor pentru a se gîndi şi a lua o decizie;
- nu încerca să anulezi consecinţele transgresării limitelor etc.

(www.myndtalk.org./htm/setting.htm)

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ADMONESTAREA ŞI MANAGEMENTUL CLASEI

Studiind indisciplina din sălile de clasă, Kounin a ajuns la concluzia că o mustrare venită din partea profesorului are un efect semnificativ nu numai asupra elevului aflat „în culpă", ci şi asupra restului clasei. Kounin a numit acest efect, răsfrînt asupra elevilor care n-au participat la actul de indisciplină, *efect de undă*. În momentul în care admonestează un elev, profesorul trebuie să aibă în vedere şi implicaţiile care pot decurge în raport cu restul clasei, fiindcă ele nu sînt de neglijat.

De pildă, cînd elevul admonestat ocupă un loc central în matricea sociometrică a grupului (adică majoritatea elevilor îl recunosc drept lider), efectul de undă este semnificativ. Dacă profesorul reuşeşte în tentativa sa de a-şi impune controlul asupra elevului rebel, ceilalţi membri ai grupului vor accepta mult mai uşor autoritatea profesorului, pe care îl vor recunoaşte drept „mînă forte". Dacă profesorul eşuează în confruntarea cu elevul respectiv, va trebui să se aştepte la acte de indisciplină tot mai numeroase, deoarece restul grupului va considera că acesta nu poate stăpîni situaţia.

Efectul de undă va influenţa pozitiv comportamentul unui grup de elevi dacă intervenţiile profesorului vor avea cîteva caracteristici: *claritate, intransigenţă, centrarea elevului pe temă, şi nu pe profesor, asprime, studierea atentă a elevilor cu prestigiu ridicat în cadrul grupului.*

Aceste caracteristici au făcut obiectul mai multor cercetări ale lui W. Gnagey (20):

- *claritatea*: admonestarea trebuie să distingă clar între comportamentul deviant şi comportamentul dezirabil. Astfel, „George, taci din gură şi termină exerciţiile" este de preferat lui „Încetaţi cu

vorbăria în spatele clasei", deoarece mesajul este clar şi vizează recentrarea pe temă a elevului;

– *intransigenţa*: admonestarea este mai fermă, are mai multă greutate şi este influenţată semnificativ de imaginea pe care elevii o au deja despre profesor. În acest caz, intervenţia profesorului presupune deplasarea către elevul indisciplinat, însoţită de o comandă de genul „Încetează imediat"; înainte de a relua lecţia, profesorul ar trebui să aştepte îndeplinirea comenzii;

– *centrarea pe temă*: admonestarea venită din partea profesorului trebuie să orienteze atenţia elevului indisciplinat asupra sarcinii şi a consecinţelor neîndeplinirii ei, şi nu asupra profesorului sau asupra relaţiei elevului cu profesorul. De aceea, este indicat să spui: „George, nu mai vorbi şi urmăreşte demonstraţia, altfel nu vei şti să rezolvi tema pentru acasă", în loc de „Fii atent la mine";

– *studierea elevilor cu prestigiu ridicat*: despre influenţa pe care o poate avea aupra celorlalţi o confruntare cu asemenea elevi, am amintit la începutul acestor rînduri. Printr-un management adecvat, profesorul se poate folosi de „liderii" elevilor ca de adevărate „staţii de amplificare" a semnalelor pozitive pe care doreşte să le transmită grupului. Dar trebuie să procedeze cu multă grijă, pentru că pot fi amplificate şi semnalele negative;

– *asprimea*: pentru Gnagey (20), asprimea implică utilizarea ameninţării sau a tehnicilor violente de control, ceea ce va determina (cu o probabilitate destul de mare) efecte de undă negative în rîndul elevilor – furie, resentiment, sentimentul nedreptăţii, sentimentul neputinţei etc. Aceste efecte vor induce comportamente indezirabile în rîndul elevilor care n-au creat probleme şi vor influenţa negativ percepţia lor asupra profesorului (de pildă, nu-l vor mai stima). Întrucît recurge la procedee care pot avea consecinţe mult amplificate faţă de cele scontate, asprimea n-ar trebui să facă parte din „arsenalul" profesorilor lipsiţi de experienţă.

Despre tine însuţi:

- învaţă să recunoşti cînd începi să te superi şi să devii furios, deoarece ţine de natura adultului să se controleze şi să arate autocontrol;
- existenţa strategiilor de calmare atunci cînd furia începe să-şi facă simţită prezenţa (inspiraţie profundă/expiraţie lentă, număratul pînă la zece, plimbarea, reamintirea rolului şi rostului profesorului etc.);
- gîndeşte înainte de a vorbi, mai ales dacă simţi că devii furios (ceea ce spui va influenţa în mod sigur ceea ce elevul va face sau va spune); mental, verifică dacă răspunsul tău este sarcastic, insultător, nepoliticos etc.;
- utilizează-ţi vocea pentru a te calma şi pentru a transmite senzaţia de control şi elevului; evită strigătele în favoarea unui ton ferm, care transmite autoritate şi convingere.

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUM SE DAU ORDINE ŞI INSTRUCŢIUNI ELEVILOR

S-ar putea spune că abilitatea de a da instrucţiuni sau ordine este oarecum naturală sau, dacă nu, ţine oricum de elementele componente ale unor profesiuni. Deci pentru a face uz de această abilitate nu este nevoie de recursul la arsenalul retoricii. Chiar şi în absenţa recursului la retorică, credem că, în anumite limite, abilitatea de a da instrucţiuni sau ordine unui elev/grup de elevi poate fi îmbunătăţită. Pentru Louis Cohen şi Lawrence Manion, această abilitate se poate descompune în următoarele elemente: *conţinut, formă de expresie, manieră de exprimare şi context.* Fiecare în parte are rolul său, dar efectul mai depinde şi de condiţiile în care se exercită abilitatea de a da ordine/instrucţiuni.

Astfel, mai întîi trebuie obţinută liniştea în clasă şi centrarea atenţiei elevilor pe cele ce urmează a fi spuse („Încetaţi lucrul, vă rog, şi faceţi linişte") şi numai după aceea se pot comunica instrucţiunile/ordinele. Maniera de exprimare a instrucţiunilor este, de asemenea, importantă; în acest sens, profesorul trebuie să evite două extreme: pe de o parte, nu trebuie să fie prea aspru şi dominator, iar pe de altă parte, nu trebuie să fie nici prea timid şi neconvingător. În primul caz, va induce teamă şi retragere, în cel de-al doilea, nu va obţine ceea ce şi-a propus.

M. Marland (12) recomandă exersarea cu glas tare a abilităţii de a da ordine/instrucţiuni şi un autocontrol sporit în clasă, care să permită înregistrarea reacţiei elevilor. În funcţie de ele, profesorul va opera necesarele ajustări. În genere, instrucţiunile se dovedesc mai eficiente cînd sînt rostite într-o manieră pozitivă, nu negativă. Astfel, „Să fii prezent marţi la opt pentru recuperarea la istorie" este de preferat formulei „Nu întîrzia la recuperarea de marţi".

Marland (12) avertizează şi asupra formei de exprimare a unei instrucţiuni; astfel, exprimată sub forma unei întrebări, instrucţiunea se va dovedi mai puţin eficace. De aceea, este preferabil ca un profesor să utilizeze formula „Să ridice mîna cei care nu au hîrtie pentru lucrarea de control", şi nu „Are nevoie cineva de hîrtie pentru lucrarea de control?".

De asemenea, nu trebuie dată altă instrucţiune pînă cînd profesorul nu s-a convins că prima a fost înţeleasă de către toţi elevii. În ceea ce priveşte ordinele, ele trebuie date astfel încît să centreze elevii pe sarcina pe care o au de îndeplinit, nu pe situaţia creată, deoarece această manieră relevă intenţia profesorului de a urmări direct realizarea sarcinii, şi nu transformarea situaţiei apărute într-un caz.

În circumstanţe normale, nu este eficient ca profesorul să însoţească un ordin cu raţiunile care l-au impus, ceea ce va sugera întotdeauna şi raţiuni pentru care nu este cazul ca ordinul respectiv să fie ascultat. De altfel, dacă în sala de clasă funcţionează deja un sistem de reguli pe care elevii l-au acceptat (ori l-au negociat cu profesorul), nu mai sînt necesare detalieri de fiecare dată cînd profesorul este nevoit să ia o iniţiativă.

Ordinele nu trebuie asociate cu starea de nemulţumire a profesorului, fapt ce ar putea trezi resentimente în raport cu persoana sa. De aceea, formule de tipul „Nu mai faceţi gălăgie acolo în spate; am obosit să vă tot spun acest lucru" ar trebui evitate. Ordinele nu trebuie exprimate cu o voce plîngăreaţă sau disperată, relevînd implicit fie frustrările, fie neputinţa profesorului. Ambele situaţii denotă slăbiciune, iar elevii nu vor întîrzia să profite. Vocea care exprimă un ordin trebuie să fie „puternică, hotărîtă şi caldă".

Importante sînt şi aşteptările profesorului în raport cu reacţia elevilor la ordinele sale, deoarece aceştia au tendinţa de a răspunde mai degrabă aşteptărilor decît mesajului conţinut în cuvinte. Şovăiala profesorului va fi interpretată imediat ca un semn de slăbiciune, iar elevii vor reacţiona ca atare.

Louis Cohen şi Lawrence Manion arată că şi contextul verbal al mesajului este important: mesajul conţinut într-un ordin sau într-o instrucţiune trebuie să se distingă clar de ceea ce profesorul a spus

înainte şi mai ales de ceea ce urmează să spună după. Percutanţa unui ordin va fi mult diminuată dacă nu va ieşi în relief prin: timbru, ton, dinamică, manieră şi viteză de rostire. Sînt importante şi „sincronizarea, folosirea judicioasă a pauzelor şi a tăcerii, dinamica vocalelor şi expresia feţei" (21, p. 229).

Deşi fiecare în parte pare nesemnificativ, sinteza acestor elemente în personalitatea profesorului îi va oferi, cu siguranţă, o manieră eficientă de a controla o clasă.

După lecţie:

- reflectează asupra a ceea ce s-a întîmplat; fii cinstit cu tine însuţi în ceea ce priveşte rolul pe care l-ai avut în escaladarea situaţiilor conflictuale;
- reflectează la modul în care elevul a văzut lecţia şi modul în care l-ai tratat;
- ascultă ceea ce spun elevii despre situaţie: s-ar putea să aibă dreptate şi să nu fi văzut că, de fapt, colegul a deranjat lecţia etc.;
- asigură-te că elevul a înţeles că i-ai blamat comportamentul, şi nu persoana; nu este simplu, dar dacă elevul va sfîrşi prin a crede că nu-l placi, problemele care pot să apară vor fi mult mai mari;

Despre lecţia următoare:

- nu pleca de la premisa că vor apărea probleme; de obicei, această stare va crea probleme;
- salută zîmbitor elevul pus pe harţă; i se poate spune ceva de genul: „Hhai să vedem dacă ne vom descurca mai bine astăzi"; nu este recomandabil să i se spună: „Ai grijă cum te comporţi astăzi";
- găseşte ceva pozitiv de spus despre modul în care au lucrat (dacă se poate şoptit, cînd te plimbi printre bănci şi verifici corectitudinea rezultatelor);
- nu considera că ai eşuat dacă, în timpul unei lecţii, au apărut probleme de comportament – frustrarea şi lipsa de încredere favorizează apariţia situaţiilor conflictuale.

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

MOMENTE „DELICATE" ÎN DESFĂŞURAREA UNEI LECŢII

Şapte principii ale disciplinei eficiente:

- încearcă modalităţi pe termen lung de schimbare a comportamentului elevului; disciplina eficientă presupune ca elevii să înveţe să devină responsabili; sînt prea mulţi elevi care ştiu prea puţin despre ceea ce înseamnă să fii responsabil, de aceea trebuie să înveţe că au alegeri de făcut şi că îşi pot proiecta comportamentul;
- stopează acele activităţi care se dovedesc lipsite de eficienţă, continuarea lor nu ar face decît să favorizeze comportamentul perturbator din partea elevului (neatenţie, plictiseală etc.);
- fii cinstit şi tratează elevii diferenţiat; pentru că au interese şi nevoi diferite, elevii trebuie trataţi diferit din perspectiva managementului clasei (probleme de disciplină), exact aşa cum se întîmplă şi în cazul problemelor academice;
- adoptă doar acele reguli care au sens pentru elevi; regulile considerate stupide au prea puţine şanse să fie respectate; elevii au nevoie şi merită o explicaţie pentru adoptarea unei reguli sau a alteia;
- utilizează modelarea comportamentului; ceea ce profesorul face (şi, mai ales, modul în care o face) este mult mai important decît ceea ce profesorul spune; de exemplu, dacă cere promptitudine în rezolvarea temelor pentru acasă, trebuie să fie la fel de prompt în corectarea şi returnarea lor;
- cultivă responsabilitatea, şi nu obedienţa; obedienţa presupune puterea cîtorva asupra celorlalţi, ceea ce are drept efect frustrarea şi revolta; obedienţa este întărită de mecanismul pedepselor şi recompenselor;
- tratează elevii cu respect şi demnitate; această atitudine din partea profesorului cultivă respectul de sine al elevilor.

(www.angelfire.com/ky2/socialskills/sevenprin.htm)

Indiferent de tipul de lecție, există cîteva momente delicate în desfăşurarea ei, ce se pot dovedi hotărîtoare din punctul de vedere al managementului clasei. Spre exemplu, începutul lecției, pentru că acum se hotărăşte registrul de desfăşurare al acesteia, registru care include şi elementele relevante din punctul de vedere al managementului clasei.

Un alt moment este acela al tranziției de la o secvență de lecție la alta, deoarece activitățile inerente acestui moment – *schimbarea caietului, pregătirea foilor pentru o lucrare de control, gruparea elevilor în vederea unei teme comune etc.* – se constituie în puncte vulnerabile din perspectiva managementului clasei.

Profesorii eficienți, cei care reuşesc să imprime o anume atmosferă, un anume mod de a fi unei clase de elevi, au o imagine globală a lecției, mai bine zis a tuturor secvențelor care vor compune scenariul educativ înainte de declanşarea sa propriu-zisă. Ei „se plimbă" printre componente, adaugă variante acolo unde anticipează că vor apărea probleme de înțelegere, îşi pregătesc intervențiile proprii etc.

În acest sens, Timothy Blair face următoarele sugestii profesorilor:

– să aibă pregătit materialul didactic (dacă utilizează);
– să decidă înainte de începerea lecției cînd şi cum va utiliza materialul didactic;
– să decidă cînd va distribui materialul didactic elevilor (în nici un caz să nu-l distribuie înainte de utilizare, pentru că elevii vor fi tentați să vadă despre ce este vorba şi se va crea dezordine);
– să elaboreze mai multe modalități de a explica un concept, un proces etc. deoarece întotdeauna se vor găsi elevi care să nu înțeleagă de prima dată explicațiile oferite (să utilizeze mai multe exemple, de pildă);
– să anticipeze temele pentru munca diferențiată (chiar individuală), cine şi cînd va împărți hîrtiile cu subiecte, cine va strînge temele efectuate, exerciții suplimentare pentru cei care vor termina înainte de termen, elevii care vor avea nevoie de ajutor etc. (13, p. 35).

Un alt moment important, mai ales pentru profesorii tineri, este cel al primelor întîlniri, deoarece acum se vor structura regulile şi

relaţiile care vor domina întregul an şcolar la obiectul de studiu predat de profesorul respectiv.

Timothy Blair sintetizează cîteva elemente pregătitoare pentru începerea anului şcolar şi care se pot dovedi hotărîtoare pentru un management eficient al clasei; pregătind anul şcolar, profesorul iniţiază deja o procedură de prevenire a apariţiei conflictelor, care cuprinde:

- a strînge date despre viitorii elevi care să permită un diagnostic preliminar;
- a decide asupra acelor reguli care vor structura viaţa cotidiană a clasei şi care nu vor fi negociabile cu elevii; de exemplu: întîrzieri, eliminări de la ore, sancţiuni pentru neefectuarea temelor pentru acasă etc.;
- a decide standardele care configurează comportamentul dezirabil, ca şi aşteptările legate de rolul fiecărui elev în clasă;
- a decide cu privire la aranjamentul mobilierului în sala de clasă şi, mai ales, în ceea ce priveşte aranjamentul băncilor elevilor; este adevărat, în învăţămîntul românesc această problemă nu există, deoarece sălile de clasă sînt dotate în marea lor majoritate cu bănci care sînt fixate în podea. Cele trei rînduri de bănci clasice nu permit nici un aranjament şi au consecinţe constrîngătoare (uneori dramatice) asupra procesului instructiv-educativ. În orice caz, aranjamentul trebuie gîndit în funcţie de tablă (locul unde se „oficiază" arta de a-i introduce pe cei mai puţin ştiutori în substanţa ştiinţelor) şi de posibilitatea profesorului de a avea sub control întreaga sală de clasă şi de a interveni rapid în orice direcţie;
- a comunica (eventual, pentru clasele mici, a scrie chiar pe tablă) eventualele consecinţe ale unor comportamente indezirabile;
- a verifica dacă există în clasă elevi care au nevoie de o atenţie specială;
- a le comunica (eventual şi în scris) părinţilor standardele, exigenţele profesorului, dar şi consecinţele încălcării lor (13, p. 34).

Dintr-un studiu amplu desfăşurat în Nottingham (Marea Britanie) de către Wragg şi Dooley, reiese că profesorii tineri nu

acordă o importanță suficientă primelor întîlniri cu o clasă nouă, așa cum fac profesorii experimentați. Astfel, profesorii experimentați:
– au fost foarte clari cu privire la regulile din sala de clasă;
– n-au ezitat să descrie ceea ce este „corect" și „în regulă" din punctul lor de vedere;
– au fost conștienți că este nevoie de un efort susținut pentru a stabili relații adecvate cu o clasă nouă;
– privirea a fost mereu activă, supraveghind atît clasa ca întreg, cît și indivizii;
– s-au ocupat rapid și public de orice abatere de la regulile lor;
– au fost mai formali decît de obicei;
– au fost, mai ales, rapizi și concreți;
– se găseau pe coridor înainte de intrarea elevilor în sala de clasă;
– s-au prezentat pe ei înșiși în mod formal, dar au atenuat formalitatea prezentării prin detalii oarecum amuzante.

Profesorii tineri:
– n-au fost atît de clari în privința regulilor din sala de clasă, fie ale lor (adică hotărîte de ei împreună cu elevii), fie ale celorlalți profesori din școală;
– n-au folosit termeni de tipul „corect" sau „în regulă" cînd au vorbit despre reguli;
– n-au depus un efort susținut în structurarea relațiilor și regulilor cu noua clasă;
– n-au folosit în mod insistent privirea ca instrument de control;
– au neglijat primele încălcări ale regulilor stabilite, pentru ca ulterior să le transforme în adevărate probleme;
– s-au concentrat mai ales asupra pregătirii conținutului lecției, iar nu asupra regulilor și relațiilor.

Aceleași cercetări au dus la structurarea unui set de întrebări pe care ar trebui să și le pună un profesor tînăr înainte de a lua contact cu o clasă nouă; ele nu sînt lipsite de interes:
- Ce ai vrea să știi despre elevii unei clase înainte de a-i întîlni și de ce?
- Ce tip de subiect vei alege pentru prima lecție și de ce?

- Ce vei face şi ce vei gîndi: a. cu o oră înainte de lecţie?; b. cu cinci minute înainte de lecţie?
- Ţi-ai propus să asişti la intrarea elevilor în sala de clasă? Dacă nu, de ce nu?
- Dacă eşti prezent la intrarea elevilor în sala de clasă, ce vei face: a. înainte de a intra în sala de clasă?; b. după intrarea elevilor în sala de clasă?
- Cum vei începe lecţia: a. dacă clasa se potoleşte rapid?; b. dacă clasa se potoleşte greu?
- Cum crezi că te va percepe clasa la prima întîlnire?
- Există reguli pe care doreşti să le stabileşti de la început? (Şi de ce sînt respectivele reguli atît de importante pentru tine?)
- Ce tip de relaţii ţi-ar plăcea să stabileşti cu clasa pe termen lung şi cum te-ai gîndit să procedezi?
- Ce strategii de predare vrei să foloseşti la prima lecţie (prelegere, lucrul pe grupe, teme individuale, întrebare-răspuns etc.) şi de ce?

Importanţa primelor întîlniri cu o clasă nouă este subliniată şi de Robertson; acesta recomandă profesorilor un comportament care să degaje autoritate şi încredere în sine. Printre componentele unui asemenea tip de comportament, Robertson aminteşte:

– fermitate şi încredere: cînd profesorul manifestă încredere în sine, el transmite acelaşi sentiment şi elevilor care, la rîndul lor, sporesc încrederea în sine a profesorului; invers, nesiguranţa profesorului se transmite şi elevilor;
– utilizarea intensă a comportamentului nonverbal – postură, poziţie, gesturi şi atingeri – care centrează şi sporeşte comunicarea;
– relaxarea: adică, în concepţia lui Robertson, poziţia asimetrică a mîinilor şi picioarelor, braţele aflate într-o poziţie lejeră, înclinarea capului sau, dacă stă pe scaun, sprijinit pe spate.

Statutul superior al unei persoane presupune o postură mai relaxată în raport cu cei avînd un alt statut; este cazul profesorului în raport cu elevii săi.

Implicarea elevilor în stabilirea regulilor:

- elevii stabilesc reguli pentru profesor; în acest mod, profesorul delegă o parte din autoritatea sa, iar dacă, urmînd regulile fixate de elevi, îşi modifică într-o oarecare măsură comportamentul, creşte respectul de sine al elevilor, dar şi disponibilitatea lor în ceea ce priveşte respectarea regulilor;
- elevii stabilesc reguli pentru colegi; profesorul poate oferi o listă de reguli care cuprind reglementările şcolii, la care pot adăuga oricare altă regulă considerată necesară; se impune, în acelaşi timp discutarea în grup a regulilor propuse de colegi;
- elevii negociază şi votează regulile; se oferă astfel o întărire pozitivă în ceea ce priveşte respectul de sine al elevilor, dar şi în ceea ce priveşte sentimentul responsabilităţii;
- profesorul stabileşte principiile, iar elevii stabilesc regulile; se urmăreşte astfel implicarea elevilor într-un proces fundamental al democraţiei, negocierea şi respectarea regulilor.

(www.angelfire.com/ky2/socialskills/involvingstudents.htm)

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PEDEPSE ŞI RECOMPENSE. COMENTARII PRO ŞI CONTRA

„Trucuri":

Cercetările demonstrează că profesorul eficient:

- este ferm, cinstit şi consecvent; acesta nu încearcă să se facă iubit de elevi, dar de obicei este iubit şi respectat datorită unui management adecvat;
- profesorii care ştiu să administreze o clasă acordă prioritate elevilor şi procesului de învăţare; ei vor să controleze clasa nu de dragul controlului, ci pentru a-i ajuta pe elevi;
- profesorii buni recurg adesea la umor şi ştiu să facă diferenţa între situaţiile conflictuale majore şi cele minore, reacţionînd adecvat;
- profesorii buni anticipează problemele de disciplină, încercînd să le prevină;
- profesorii buni evită (pe cît se poate) confruntarea cu elevii.

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

Cum mult timp s-a considerat că agresivitatea şi comportamentul indezirabil reprezintă semne ale patologiei cîmpului educativ şcolar, care trebuie rezolvate într-un fel sau altul (pedepse şi recompense pe de o parte, eliminarea cînd răul este prea mare), tot aşa astăzi managementul clasei pare a deveni un panaceu în ceea ce priveşte problemele de disciplină. Grav în acest caz este că managementul clasei îşi pierde reflexivitatea, adică interogativitatea în raport cu statutul şi eficienţa sa.

Managementul clasei nu constituie o rutină (dar se poate transforma în ceva similar), nu reprezintă un ansamblu de reţete (dar poate fi utilizat ca atare), ci mai degrabă un sistem de principii care se pot configura şi reconfigura într-o multitudine de modalităţi concrete, în funcţie de situaţia educaţională concretă. Pedepsele şi recompensele

nu constituie „calea regală" a instituirii disciplinei, ci elemente care pot (şi trebuie) să fie puse sub semnul întrebării.

Plecînd de la lucrările lui Alfie Kohn în domeniu, Denise Breton şi Christopher Largent (22) pun la îndoială şi legitimitatea, şi eficienţa dubletului pedepse/recompense. Ei pleacă de la afirmaţia că, în conformitate cu tradiţia culturală europeană, controlul social are în centru mecanismul pedepselor şi recompenselor; cu alte cuvinte, cine poate pedepsi ori recompensa, acela are puterea de a-i controla pe ceilalţi.

Behaviorismul lui Skinner, axat pe dinamica stimul/răspuns nu face decît să ofere o aură academică pentru dispozitivul pedepse/recompense. Cea mai răspîndită metodă (deci şi cea mai eficientă) de a-i determina pe ceilalţi să se comporte în sensul dorit ar fi a pumnului acoperit de mănuşa de catifea. Cu alte cuvinte, în termenii lui Skinner, comportamentul dezirabil va primi o întărire pozitivă (recompensă), fapt ce va creşte probabilitatea apariţiei lui în viitor, după cum şi comportamentul considerat indezirabil va primi o întărire negativă (pedeapsă), ce va determina scăderea probabilităţii apariţiei lui în viitor.

Deşi lucrurile sînt mai complexe şi deşi behaviorismul pare a fundamenta mai degrabă tehnici care ţin de arsenalul dresurii, în mare, şi cu o frecvenţă extrem de înaltă, controlul social recurge la dispozitivul pedepse/recompense.

Plecînd, cum aminteam, de la ideile lui Alfie Kohn, Denise Breton şi Christopher Largent fac afirmaţia că pedepsele şi recompensele au efecte negative majore asupra psihicului uman; ei îşi susţin punctul de vedere apelînd la mai multe argumente:

- pedepsele şi recompensele corup relaţiile umane, începînd cu acelea dintre cei plasaţi mai sus şi cei plasaţi mai jos în ierarhia stabilită de accesul la administrarea pedepselor şi recompenselor; de pildă, cei de jos, nu pot spune adevărul celor de sus de teama consecinţelor. Mai mult, cei aflaţi sus, de teamă să nu-şi piardă poziţia, nu vor să se afle adevărul, prin urmare, adevărul şi sinceritatea pierd poziţii importante în raport cu ipocrizia şi disimularea;
- dubletul pedepse/recompense administrează mai degrabă imaginea, şi nu realitatea: a părea bun este mult mai important decît a fi bun;
- mecanismul pedepselor şi recompenselor presupune observare, supraveghere (la limită, *Panopticonul* de care vorbea Bentham).

Oamenii trebuie să fie văzuţi atunci cînd fac lucruri bune sau lucruri rele, doar aşa pot primi ceea ce merită;

- pedepsele şi recompensele înlocuiesc motivaţia internă cu motivaţia externă; nu mai facem ceea ce ne-ar plăcea, ceea ce considerăm drept să facem, ci acele lucruri pentru care sîntem recompensaţi. Dorinţa interioară, mai puţin şi mai greu controlabilă, este înlocuită cu ceva ce poate fi controlat de ceilalţi; astfel, pedepsele şi recompensele ne decuplează de la viaţa interioară şi ne plasează în dependenţă de voinţa altora. În acest sens, se poate cita un interviu al lui Alfie Kohn (*Carrots or Sticks? Alfie Kohn on Rewards and Punishments*), care afirmă: „Să fie limpede de la început: recompensele şi pedepsele nu sînt opuse. Una este imaginea în oglindă a celeilalte, adică sînt două modalităţi de a acţiona *asupra* elevilor, şi nu două modalităţi de a lucra *cu* ei" (23). Atît pedepsele, cît şi recompensele, afirmă Alfie Kohn, sînt eficiente doar într-o singură privinţă, obţinerea acordului temporar al elevului cu ceea ce profesorul consideră ca fiind dezirabil. Din păcate, nici pedepsele, nici recompensele, ca instrumente de acţiune *asupra* elevului, nu-l pot determina pe acesta să-şi asume anagajamente în raport cu ceea ce va face.

Mai mult, cercetări semnificative în domeniul psihologiei sociale demonstrează că a recompensa o persoană pentru ceea ce face are ca efect scăderea interesului pentru activitatea respectivă şi nu, cum ne aşteptam pînă acum (şi sub influenţa behaviorismului), o creştere a acestuia. De pildă, elevii care primesc note (mai ales note mari) devin pe parcurs mai puţin interesaţi de ceea ce învaţă decît elevii care nu sînt evaluaţi prin note. Surprinzătoarea concluzie este susţinută, cum aminteam, de o serie de concluzii ale unor cercetări în domeniu; astfel, Theresa Amobile, profesor de psihologie la Brandeis University, a organizat un experiment cu două grupe de subiecţi, studenţi şi elevi din învăţămîntul primar. Studenţii aveau ca sarcină să elaboreze colaje (sarcină considerată plicticoasă), iar cei mici, să inventeze poveşti. Concluzia profesorilor care au evaluat lucrările a fost clară: lucrările mai puţin creative le-au aparţinut acelor subiecţi care s-au înscris în experiment pentru recompense. Un alt experiment al profesoarei de la Brindeis University ajunge la concluzii similare: unui grup de 72 de

studenți înscriși la cursuri de *creative writing* li s-a cerut să scrie poezii. Studenții au fost împărțiți în trei grupuri: primul grup a primit o listă cu diferite motive externe pentru care merită să scrii poezii (a impresiona profesorii, a cîștiga bani, a absolvi studiile etc.) și li s-a cerut să se gîndească la scrisul lor din perspectiva acestor interese externe; al doilea grup a primit o listă cu interese intrinseci (plăcerea de a te juca cu înțelesul cuvintelor, satisfacția exprimării de sine etc.), iar al treilea grup nu a primit nici o listă. Concluzia experimentului, întemeiată pe evaluările a doisprezece poeți independenți, a fost clară: poeziile celor cărora li s-a cerut să scrie din rațiuni exterioare s-au dovedit cele mai puțin creative, iar volumul muncii lor a înregistrat o scădere.

O altă cercetare, realizată de această dată de James Gabarino, actualmente președinte al Erikson Institute for Advanced Studies în Child Development, Chicago, ajunge la concluzii similare; în cadrul acestei cercetări, fete de gimnaziu, în calitate de tutori, s-au ocupat de elevi mai mici, ajutîndu-i pe aceștia în procesul învățării. Fetele cărora li se promisese bilete gratuite la film au fost mai puțin eficiente decît celelalte, cărora nu li se promiseseră nimic: „Fetele care munceau pentru recompensă comunicau ideile mai lent, deveneau mai ușor frustrate și, în final, au muncit mai prost decît cele cărora nu li se promisese nici o recompensă" (24). Asemenea concluzii, consideră Alfie Kohn, pun în chestiune credința larg răspîndită că banii constituie o cale eficientă și chiar necesară de a-i motiva pe oameni. În același timp, contestă și presupoziția behavioristă în conformitate cu care orice activitate are mai mari șanse să fie eficientă dacă este recompensată. Theresa Amobile susține totodată că experimentele sale resping categoric posibilitatea potențării creativității prin condiționare operantă, dar acest punct de vedere nu-l împiedică pe Kenneth McGraw, profesor de psihologie la University of Mississippi, să susțină că behaviorismul nu a fost invalidat: „Principiile fundamentale ale întăririi și recompensării funcționează fără probleme, dar într-un context mai restrîns", adică în cazul acelor activități pentru care oamenii nu manifestă un interes special;

- dubletul pedepse/recompense manipulează și cultivă egoismul: „Ce primesc dacă fac acel lucru?", „Cum să fac să nu fiu prins?". Așa cum spunea Kant, dacă pedepsesc un copil pentru că nu a fost

cuminte şi îl recompensez pentru un comportament inacceptabil, sfîrşeşte prin a se comporta aşa cum se aşteaptă de la el doar de dragul recompensei; iar mai tîrziu, cînd va trebui să dea piept cu lumea şi va descoperi că binele nu este recompensat întotdeauna, după cum răul nu este pedepsit mereu, problema lui nu va mai fi să facă numai ceea ce trebuie, ci să facă doar acele lucruri care îi aduc avantaje. Kant afirma: „Cînd copilul, de pildă, minte, nu trebuie să-l pedepsim, ci să-l întîmpinăm cu dispreţ, spunîndu-i că pe viitor nu i se va da crezare etc. Dacă însă pedepsim copilul cînd face ceva rău şi îl răsplătim cînd face binele, atunci el face binele pentru a avea bine. Cînd iese apoi în lume, unde nu se întîmplă aşa, căci putem face binele fără a primi răsplată şi răul fără a primi pedeapsă, atunci acest copil devine un om care nu se va gîndi la altceva decît la cum ar putea străbate bine în lume; va fi bun sau rău după cum va găsi că e mai folositor pentru dînsul" (25, p. 57);

- mecanismul pedepse/recompense întăreşte o concepţie despre viaţă stresantă, competitivă, de tipul „eu împotriva celorlalţi" care conduce la anxietate şi alienare; în plus, stresul este accentuat şi de rolul ierarhizant al evaluării, ca şi de situaţia celor care fie rămîn corigenţi sau repetenţi, fie nu rezistă presiunilor exercitate de procedurile de evaluare şi se îmbolnăvesc la propriu; dincolo de control şi de ierarhizare, rămîne încă deschisă întrebarea despre sensul şi semnificaţia evaluării în cadrul cîmpului educativ şcolar;
- recompensele anulează sensul şi semnificaţia unor activităţi umane autentice; de exemplu, în mod obişnuit copiilor le place atît de mult să înveţe încît preferă să renunţe de multe ori şi la mîncare doar pentru a mai afla ceva nou. Introducerea recompenselor le transmite însă un mesaj mai mult decît limpede: a primi o recompensă este mai important decît a învăţa ceva; brusc, nota devine mai importantă decît învăţarea. Poate din acest motiv copiii îşi conservă bucuria învăţării în primul an al fiecărui ciclu şcolar (primar, gimnazial, liceal), aşteptînd apoi cu nerăbdare să absolve, lipsiţi acum şi de bucuria interioară de a învăţa. În acest sens, Ellen Key nota: „Şcoala actuală a ajuns la un rezultat care se opune legilor naturale, şi anume: distrugerea unei fiinţe avînd o existenţă independentă prin

sine însăşi. Setea de cunoştinţe, activitatea personală şi darul de observaţie al copiilor dispar, în general, după terminarea şcolii, fără să se fi transformat în deprinderi, fără să fi trezit spiritul de curiozitate" (26, p. 80). Şi mai departe: „O inteligenţă mai puţin vie, o putere de muncă scăzută, capacităţi de asimilare micşorate faţă de cele dăruite de natură, iată, în cele mai multe cazuri, rezultatul celor zece sau doisprezece ani de şcoală..." (26, p. 80);

- pedepsele şi recompensele ascund consecinţele reale ale acţiunilor umane, înlocuindu-le, cu semnificaţia lor, fie în planul recompenselor, fie în planul pedepselor; dar nu este deloc obligatoriu ca o acţiune întărită prin recompense să aibă şi consecinţe benefice pentru oameni, animale sau natură în genere. Şi totuşi recompensa o transformă într-o acţiune dezirabilă, îndreptăţită. Aşa se pot legitima lăcomia, malversaţiunile, egoismul etc. Dubletul pedepse/recompense validează o concepţie inacceptabilă despre oameni, în conformitate cu care „fiecare are un preţ"; integritatea interioară este disprețuită sau ignorată pentru o integritate exterioară, de imagine, conferită de recompensele primite. Întreaga cultură occidentală încurajează aparenţa unui comportament dezirabil (susţinută şi întărită cu recompense) şi mai puţin integritatea interioară, care, în consecinţă, nu are nevoie de recunoaştere exterioară;
- recompensele se pot transforma în pedepse, distrugînd „bucuria de a trăi"; goana după recompense şi încercarea de a evita pedepsele par să alcătuiască jocul vieţii, dar, de fiecare dată cînd cineva primeşte o recompensă, oricît de mică, pentru ceva ce făcea de plăcere, recompensa respectivă va declanşa un întreg mecanism, care va distruge bucuria interioară de a face lucrul respectiv pentru a o înlocui cu bucuria de a fi recompensat. Libertatea alegerii dispare şi ea, înlocuită de încercarea de a „fenta" pedepsele şi de vînătoarea de recompense. Cercetările demonstrează că recompensele pot produce efecte contrare celor scontate, din mai multe motive: în primul rînd, „recompensele încurajează centrarea oamenilor strict pe sarcină, pentru a o îndeplini cît mai repede şi cu riscuri minime" (pentru a-şi putea „încasa" premiul, ei sînt dispuşi să fie mai puţin creativi). În al doilea rînd, oamenii sfîrşesc prin a se simţi controlaţi de recompense.

Ca atare, se simt mai puţin autonomi, ceea ce poate interfera cu performanţele lor în activitatea desfăşurată. În al treilea rînd, recompensele pot distruge, în timp, interesul interior. Oamenii care se percep ca lucrînd pentru bani, pentru laudele şefilor sau pentru succes sfîrşesc prin a descoperi că activitatea desfăşurată este mai puţin plăcută şi mai mult o obligaţie, fapt care le va afecta performanţele.

Plîngăreţul

Comportament:

- se plînge constant;
- se ţine cu mîinile de cap, geme şi oftează;
- cînd i se cere să facă ceva, are veşnic o scuză;
- spune în mod automat „nu pot";
- găseşte întotdeauna scuze pentru temele nerezolvate;
- caută simpatia colegilor şi a profesorilor;
- simte că este defavorizat;
- de obicei, este leneş;
- nu se concentrează pe tema de rezolvat;
- imatur din punct de vedere social, mental, fizic şi spiritual.

Efecte:

- introduce elemente negative în mediul clasei;
- risipeşte timpul colegilor;
- profesorul este împiedicat să se ocupe de nevoile celorlalţi elevi;
- se creează o situaţie stresantă pentru profesor şi colegi;
- profesorul îşi pierde entuziasmul.

Acţiuni:

- plîngăreţul trebuie „tratat" individualizat;
- trebuie abordat într-un registru obiectiv, lipsit, pe cît se poate, de influenţa emoţionalului;
- este nevoie de răbdare;
- trebuie orientat blînd, dar ferm către problema aflată în discuţie;
- este necesară implicarea lui în activităţi cu durată scurtă şi cu obiective imediate;
- este necesară stabilirea unor priorităţi în încercarea de a-l ajuta să-şi rezolve problemele;

- trebuie ajutat să înțeleagă consecințele eșecului și ale comportamentului iresponsabil;
- este greu de corectat, deoarece plîngărețul răspunde în mod automat: „Nu este vina mea" sau „Nu am făcut nimic"; trebuie utilizată tehnica pașilor mărunți:
- la început, sînt mai utile recompensele nonverbale.

Greșeli:

- a reacționa cu dispreț sau dezgust;
- evitarea plîngărețului;
- a deveni sarcastic sau cinic;
- deprecierea elevului;
- „mituirea" plîngărețului pentru a-și îndrepta comportamentul.

(www.disciplinehelp.com/behavior/main.cfm?cur_behavior=117)

***

O atenție aparte trebuie acordată notelor, avînd în vedere tradiția notării în învățămîntul românesc (niciodată pusă la îndoială), dar și reacțiile negative ale învățătorilor și ale părinților la introducerea calificativelor în învățămîntul primar și, nu în ultimul rînd, intențiile care vizează tipul de evaluare urmînd a fi utilizat în gimnaziu și liceu.

Nepregătitul

Comportament:

- vine la școală nepregătit să învețe sau să lucreze;
- poate arăta în foarte multe feluri că este nepregătit;
- de fiecare dată întîrzie, suită creionul, caietele sau cărțile;
- nu-și amintește care au fost temele pentru acasă;
- arată dezinteres, își deranjează colegii și caută atenția celorlalți;
- are nevoie și solicită atenția profesorului;
- risipește timpul colegilor și are mereu probleme din cauza inabilității sale de a lucra.

Efecte:

- toată lumea realizează prezenţa unui elev nepregătit în clasă;
- profesorul este frustrat;
- profesorul devine nervos;
- colegii se supără din cînd în cînd;
- pe de altă parte, mulţi colegi îl ignoră complet pe nepregătit;
- profesorul s-a săturat de acest „parazit" care mănîncă timpul şi ocupă spaţiul altora, dar, de fapt, nu are niciodată timp pentru el;
- risipeşte inutil timpul pe care profesorul l-ar fi putut dedica celorlalţi elevi.

Acţiuni:

- încă de la început este nevoie de răbdare şi toleranţă;
- indiferent de situaţie, soluţia nu constă în respingerea elevului, deoarece totul ar putea fi pierdut din cauza respingerilor repetate;
- ar trebui verificat dacă instrucţiunile au fost înţelese în mod adecvat;
- de obicei, nepregătitul a renunţat să mai încerce din cauza eşecurilor;
- avînd în vedere că problema ar fi respectul de sine scăzut, de acest elev ar trebui să se ocupe în primul rînd profesorul;
- nu trebuie făcut un capăt de ţară din orice, în caz contrar elevului i se transmite mesajul că este un ratat;
- ameninţările sînt ineficiente, doar succesul poate mişca lucrurile din loc (mai multe reguli sau ultimatumuri vor bloca succesul);
- ajutorul este mai eficient decît pedepsele;
- elevul nepregătit trebuie să primească mesajul că profesorul nu va renunţa la a-l sprijini, pentru că realmente îi pasă de soarta sa;
- profesorul ar trebui să-i ofere creioane sau cartea etc. (dacă din cauza lor nu-şi poate desfăşura activitatea), să accepte teme făcute parţial sau să-l ajute în rezolvarea temelor;
- este nevoie de un plan pregătit împreună cu elevul şi pe care acesta să-l poarte întotdeauna cu el, ca un semn care să-i aducă aminte mereu de problemele nerezolvate;
- de ţinut minte că adevărata cauză a acestui tip de comportament nu este nici lipsa de interes, nici uitatul, ci sentimentul neputinţei, al eşecului;
- dacă elevului nu i se vor oferi oportunităţi de succes, va continua să experimenteze eşecul; ca atare, şansa lui este modul în care

profesorul îi dă posibilitatea de a experimenta succesul în mod repetat şi credibil;
- sînt necesare teme scurte, care să-i ofere posibilitatea unor succese repetate;
- înţelegerea îmbunătăţeşte comportamentul;
- încurajările trebuie să fie mai numeroase ca reproşurile.

Greşeli:
- a considera comportamentul unui asemenea elev un afront personal;
- a deveni sarcastic cu elevul nepregătit;
- refuzul de a-l ajuta sau de a-i împrumuta ceea ce îi lipseşte pentru a rezolva tema;
- a-l reţine la şcoală după ore pentru a-şi reface temele;
- a spune sau a face lucruri care să afecteze relaţia profesor-elev.

(www.disciplinehelp.com/behavior/topbar.cfm?cur_behavior=115)

În învăţămîntul românesc (dar şi în societatea românească în general), utilitatea şi eficienţa notării ca întărire pozitivă în învăţare sînt indiscutabile. De aceea, trebuie relevate efectele negative ale notării, aşa cum au fost sintetizate de Alfie Kohn în studiul *From Degrading to De-Grading* (27):

– *notele au tendinţa de a reduce interesul elevilor pentru învăţare*; această constatare este fundamentată de mai multe cercetări desfăşurate în domeniul psihologiei motivaţiei, toate ajungînd la aceeaşi concluzie: cu cît oamenii primesc mai multe recompense pentru ceea ce fac, cu atît tind să-şi piardă interesul pentru ceea ce fac. Constatarea este valabilă şi în cazul elevilor care învaţă pentru notă sau pentru alte recompense. Mai mult, afirmă Alfie Kohn, „orientarea elevilor către note" este chiar opusul „orientării lor către învăţare". În plus, motivaţia nu reprezintă o entitate omogenă, pentru a conta doar cantitatea în care aceasta este prezentă; există două tipuri de motivaţie, *motivaţia intrinsecă* şi *motivaţia extrinsecă*, iar raportul dintre aceste două tipuri pare a fi, în concepţia lui Alfie Kohn, invers proporţional: cu cît există mai multă motivaţie de un anume tip (intrinsecă, de pildă), cu atît există mai puţină motivaţie de celălalt tip (în exemplul nostru,

extrinsecă); motivaţia intrinsecă presupune că o persoană face un anumit lucru pentru că realmente îi place să facă acel lucru, după cum, în cazul motivaţiei extrinseci, o persoană dezvoltă o activitate pentru o notă mare, pentru o laudă, în fine, pentru un stimulent sau altul. Ca atare, nu măsura în care sînt motivaţi elevii contează, ci tipul de motivaţie care le susţine şi le orientează activitatea (recurgerea la recompense nu numai că este mai puţin eficientă, dar erodează şi premisele motivaţiei interne);

- *notele au tendinţa de a reduce interesul elevilor pentru temele dificile şi incitante*; tocmai pentru că interesul elevilor este centrat pe note, ei vor prefera teme mai uşoare şi cu un risc minim de insucces, pentru a se proteja;
- *notele au tendinţa de a afecta calitatea gîndirii elevilor*; cercetările în domeniu demonstrează că elevii care sînt notaţi în funcţie de o scală numerică sînt semnificativ mai puţin creativi decît elevii care primesc un feed-back calitativ. Dublarea notelor cu comentarii (şi alte evaluări de tip calitativ) nu este eficientă. În conformitate cu rezultatele unui experiment, elevii cărora li s-a spus că vor fi notaţi pentru modul în care au înţeles o lecţie de ştiinţe sociale au avut probleme mai mari în decelarea semnificaţiei ideilor principale decît cei cărora li se spusese că efortul lor nu va fi notat. Chiar şi învăţarea de tip factologic (însuşirea cunoştinţelor) este afectată negativ de procesul notării;
- *notele nu sînt valide, de încredere, obiective*; o notă nu spune nimic despre ceea ce elevul înţelege sau poate să facă, despre problemele în raport cu care are nevoie de ajutor. Chiar dacă sintetizează rezultatele mai multor testări, fiecare notă în parte are o fundamentare subiectivă, intrînd în joc ceea ce profesorul consideră că este important de evaluat în cadrul unei lecţii. În plus, o temă poate fi notată diferit de profesori diferiţi; mai mult, aceeaşi temă, după o perioadă de timp, poate fi notată diferit de acelaşi profesor;
- *notele distorsionează curriculumul*, încurajînd abordarea de tip factologic, mult mai accesibilă evaluărilor de tip cantitativ (note);
- *notele risipesc timpul profesorului şi al elevului*; în loc să acorde mai mult timp procesului de învăţare, profesorul trebuie să se agite în legătură cu notele: discuţii cu elevii, cu părinţii, cu directorul, cu

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

inspectoratul şcolar, ameninţări, văicăreli, intervenţii, toate afectînd negativ entuziasmul său, al elevilor şi chiar al părinţilor;

– *notele încurajează înşelătoria*; elevii care înşală pot fi blamaţi şi pedepsiţi, dar în acest mod nu se elimină una din sursele majore care îi îndeamnă la înşelătorie. Cercetările relevă că tendinţa de a înşela este susţinută semnificativ de centrarea elevilor pe obţinerea unor note cît mai bune;

– *notele afectează în mod negativ relaţia profesorului cu elevii*; această afirmaţie este ilustrată de mărturisirea unui profesor: „Am obosit să mă ocup de clase în care totul se învîrte în jurul notelor. Am obosit să fiu suspicios de fiecare dată cînd elevii îmi fac un compliment, întrebîndu-mă dacă nu cumva vor să mă manipuleze. Am obosit să cheltuiesc atît de mult timp şi atît de multă energie ca să corectez şi să notez lucrări, cînd există, mai mult ca sigur, mai multe soluţii mult mai eficiente de evaluare a lucrărilor respective. Am obosit să tot aud întrebarea: «Contează pentru notă?». M-a obosit toată ciorovăiala iscată de note, care răpeşte atît de mult din plăcerea predării şi a învăţării" (27);

– *notele afectează în mod negativ relaţiile dintre elevi*; gîndirea elevilor este influenţată pozitiv de învăţarea în grup şi de alte metode care presupun colaborarea acestora; dar notele şi clasamentele introduc suspiciunea, resentimentele, neîncrederea, spiritul de competiţie care afectează negativ cooperarea, deci învăţarea;

– *evaluarea cu cel mai mare impact negativ este cea care respectă o anumită curbă de distribuţie a rezultatelor*; dacă se respectă exigenţele curbei de distribuţie, doar un număr limitat de elevi pot primi note maxime, indiferent de efortul şi determinarea celorlalţi. În plus, această manieră de evaluare transmite elevilor sentimentul că succesul lor este subminat de efortul celorlalţi, cultivînd astfel ideea competiţiei care distruge valorile comunităţii. Chiar şi acolo unde nu se aplică explicit curba de distribuţie a rezultatelor, profesorii evaluează într-o manieră oarecum asemănătoare, ei vor distribui notele astfel încît se vor constitui trei grupuri: cîteva note mari, cîteva note mici şi grupul masiv al notelor „medii". Această distribuţie, considerată „normală" în virtutea tradiţiei, nu face decît să releve încă o dată eşecul profesorului în ceea ce priveşte predarea, evaluarea, dar şi în ceea ce priveşte influenţa sa pozitivă în viaţa elevilor;

– *procesul notării întăreşte spiritul de competiţie, iar competiţia afectează negativ experienţele individului* (28). În concepţia lui Alfie Kohn, dacă se renunţă la modelul competiţiei necruţătoare, ar avea de cîştigat registrul relaţiilor umane, respectul de sine al individului, plăcerea vieţii şi chiar productivitatea fiecăruia. Pentru Kohn, competiţia reprezintă acea situaţie în cadrul căreia succesul unei persoane depinde de insuccesul alteia (altora). Există două tipuri de competiţie: în primul rînd, *competiţia structurală*, în cadrul căreia succesul unuia reprezintă în mod necesar eşecul celorlalţi participanţi (în sport, de exemplu, unde nu poate exista decît un singur cîştigător, concursurile de frumuseţe etc.); iar în al doilea rînd, *competiţia intenţională*, care presupune mai degrabă o stare de spirit, competitivitatea individului, dorinţa de a face orice lucru cît mai bine, dorinţa de a cîştiga, de a fi mai bun decît ceilalţi, care nu are nevoie de scor, de clasamente, de elemente exterioare pentru a-i ilustra poziţia. O asemenea competiţie se poartă în primul rînd cu sine însuşi, nu are neapărat nevoie de interactivitate, de competiţie de tip structural. Pentru Alfie Kohn, eficienţa spiritului de competiţie este susţinută de patru mituri: primul susţine că, indubitabil, competiţia este un fapt inerent vieţii; autorul american consideră că acest mit se bazează pe lectura greşită a teoriei darwiniene a selecţiei naturale, în speţă a ideii că supravieţuieşte cel mai bun, rezultatul luptei eterne pentru supravieţuire. În realitate, indivizii cei mai buni sînt cei care s-au adaptat cel mai bine la mediu, aceasta însemnînd doar că sînt cei mai capabili să se reproducă şi să-şi îngrijească progenitura (ceea ce înseamnă mai degrabă cooperare decît competiţie structurală). Al doilea mit susţine că lecţia supremă a competiţiei se regăseşte în formarea caracterului; competiţia ne face mai buni. Alfie Kohn susţine, dimpotrivă, că intrăm în competiţie pentru a ne învinge îndoieli fundamentale cu privire la capacităţile noastre şi, în final, pentru a compensa un nivel scăzut al respectului de sine. Vrem să cîştigăm pentru a ne dovedi că nu sîntem nişte rataţi; în acest sens, autorul american afirma: „Adevărata alternativă la a fi numărul unu nu este să fii numărul doi, ci să fii, din punct de vedere psihologic, gata să te dispensezi de întărirea pe care o aduce poziţia în clasament" (28). Afirmaţia lui Alfie Kohn este întărită de rezultatele unor cercetări

experimentale importante: „Învățarea în grup, în comparație cu învățarea individuală, este mult mai eficientă din perspectiva creşterii respectului de sine şi a conştiinței propriei valori" (29). Al treilea mit susține că întrecerea este distractivă, ceea ce, în opinia lui Alfie Kohn, rămîne de dovedit, avînd în vedere că recompensele primite de învingător au drept efect chiar erodarea spiritului jocului, iar rezultatul final este lipsit de importanță. În plus, fiecare competitor cheltuieşte resurse importante pentru a-i împiedica pe ceilalți să cîştige. Al patrulea mit susține că întrecerea are drept efect o creştere a productivității, ceea ce, aşa cum o demonstrează şi cercetările în domeniu, nu este decît un mit: „Competitivitatea se corelează în mod consistent şi negativ cu realizările în domeniu".

Ideile lui Alfie Kohn au stîrnit numeroase controverse, mulți specialişti în ştiințele educației negîndu-le valabilitatea; chiar dacă argumentele lor au un caracter circumstanțial, merită să fie amintite:

- toate slujbele bine plătite presupun standarde de performanță, care implică fie timpul, fie cantitatea sau calitatea;
- accesul către slujbele bine plătite este controlat de standarde de performanță care selectează şi ierarhizează solicitanții;
- o carieră de succes, bine plătită se constituie practic dintr-un amalgam de astfel de standarde de performanță care trebuie trecute (în fond, chiar examenele de admitere şi de licență pentru instituțiile de învățămînt superior nu reprezintă altceva decît standarde care controlează intrarea şi ieşirea din sistem). În concluzie, „Kohn este unul dintre acei «experți» educaționali ubicui, care propun tot felul de schimbări în educație, mai ales acum cînd ei nu mai fac parte din sistem. Aşa cum se găsesc pe toate drumurile falşi savanți sau falşi ingineri care propun modalități «uimitoare» de îmbunătățire a curriculum-ului la matematică (de pildă, renunțarea la algoritmii de calcul), tot aşa se găsesc persoane ca Alfie Kohn care propun renunțarea la standarde, pentru că, oricum, ei nu mai au nevoie de ele" (29).

Aşa cum afirmam, aceste argumente sînt circumstanțiale şi nu fac decît să confirme justețea ideilor lui Kohn în legătură cu sistemul standardelor de performanță, al pedepselor şi recompenselor ca instrumente tipice de administrare şi control social.

Răzbunătorul

Comportament:

- are întotdeauna un scor de egalat;
- este adesea irațional, în acțiune și gîndire, îi lipsește perspectiva;
- spune: „Undeva, cîndva îți voi plăti o poliță";
- cîștigă o satisfacție suplimentară dacă „plata poliței" rănește grav pe cineva; răzbunătorul trăiește ca să urască, deși ura lui se materializează de fiecare dată în lovirea celorlalți;
- uneori, are un comportament apropiat de sadism;
- este întotdeauna conștient de comportamentul său;
- de cele mai multe ori, s-a obișnuit cu dezgustul pe care ura lui îl provoacă;
- din răzbunare poate provoca dezastre, ulterior culpabilizîndu-se;
- este, de obicei, foarte furios.

Efecte:

- profesorului îi vine greu să creadă că elevul răzbunător este capabil să provoace dezastrele cu care se laudă;
- creează un climat de teamă care îi cuprinde pe colegi și pe profesor;
- colegii se concentrează și lucrează foarte greu în prezența elevului răzbunător.

Acțiuni:

- răzbunarea este adesea rezultatul unor suferințe timpurii, al unui respect de sine diminuat și al neacceptării iubirii; deși elevul răzbunător are nevoie de iubire, s-ar putea să nu o accepte; această caracteristică a elevului respectiv se poate trata, deși succesul nu este întotdeauna garantat;
- acest elev are nevoie de cineva; de aceea este în căutarea unei persoane care să-i asculte planurile de răzbunare; dacă profesorul este acea persoană, trebuie să-l asculte și să încerce să-l ajute; cineva trebuie să-l abordeze și să încerce să-l ajute;
- cînd întîlnește un astfel de elev, profesorul trebuie să opteze între a-l aborda și a-l ignora; indiferent de opțiune, profesorul nu trebuie să lase registrul emoțional să devină dominant;
- cazurile „normale" de răzbunător pot fi „administrate" de profesor; unele manifestări de acest gen pot fi rezultatul unor întîmplări neplăcute petrecute în școală (de exemplu, un coleg l-ar fi putut răni din întîmplare);

- în asemenea situații (ca aceea descrisă mai sus), profesorul ar trebui să impună registrul rațional în „detrimentul" celui emoțional; rezultatul ar putea fi stoparea unei stări pe cale să se agraveze;
- acceptarea realității că elevul răzbunător are nevoie de o persoană căruia să-i pese de el și care să-l combată într-un mod afectuos și inteligent; o asemenea persoană ar trebui să-i spună: „Nu te caracterizează", „Ești o persoană mult mai bună", „Mai tîrziu, s-ar putea să-ți fie rușine de tine însuți" etc.;
- dacă există o persoană căruia să-i pese și care să-l asculte într-un mod inteligent, este posibil ca toată setea lui de răzbunare să se risipească în timpul discuției;
- abordarea cea mai promițătoare a elevului răzbunător pare a fi aceea care face apel la ego-ul său („Ești prea inteligent pentru a te purta așa").

Greșeli:

- a face declarații de genul: „Gata, a început"; astfel de comentarii determină un comportament distructiv, generînd ură și dorința de a face rău;
- a sta cît mai departe de elevul răzbunător;
- a te simți mai degrabă neajutorat decît dispus să-i arăți simpatie și disponibilitatea de a-l ajuta;
- a renunța prea curînd.

(www.disciplinehelp.com/behavior/main.cfm?cur_behavior=116)

* * *

Dacă acestea sînt consecințele, mai este loc pentru recompense în sala de clasă? În concepția lui Alfie Kohn, sala de clasă constituie spațiul „pentru iubire necondiționată, pentru sprijin, atenție și încurajare". De asemenea, elevii au nevoie de feed-back, adică au nevoie de informații despre împlinirile lor în spațiul educațional. Dar, consideră același Alfie Kohn, recompensele nu răspund acestor nevoi; mai întîi, recompensele sînt condiționate: „Îți acord atenția și sprijinul meu doar dacă îndeplinești standardele mele și dacă răspunzi în mod adecvat cerințelor mele"; în al doilea rînd, recompensele nu reprezintă feed-back-ul de care elevii au nevoie, ci reprezintă evaluări, iar elevii

nu au nevoie de evaluări nici în cazul în care acestea sînt pozitive. Recompensele tind să creeze dependenţă de persoana care realizează evaluările, mai larg, de orice persoană aflată în poziţia de a oferi recompense. Evaluările trebuie înlocuite cu două lucruri: mai întîi, elevilor trebuie să li se spună cum stau şi să nu fie judecaţi, apoi trebuie să li se ofere interogaţii care să-i ajute să gîndească (profesorii vorbesc prea mult şi întreabă prea puţin).

Şcoala constituie poate cel mai important sistem de cultivare a conformismului social; dacă pune în mişcare dispozitive integrative, indispensabile socializării, şcoala funcţionează şi ca un mecanism de menţinere a *status-quo*-ului, de asigurare a conformităţii nu cu lumea oamenilor, cu regulile şi pericolele sale, ci, în primul rînd, cu starea de lucruri prezentă, a cărei menţinere este dorită de grupuri de interese şi instituţii identificabile.

Din acest punct de vedere, utilizarea pedepselor şi a recompenselor în cadrul cîmpului educativ şcolar are drept consecinţă adaptarea la ceea ce ulterior se va numi justiţie; uneori, justiţia este înlocuită de decizii care, deşi te privesc, sînt luate de alţii, desigur „în numele tău" şi „spre binele tău".

Mecanismul conformităţii (pedepse/recompense, dar nu numai) legitimează o lume a imaginii despre oameni, iar imaginile sînt create din perspectivele pe care ceilalţi le construiesc despre ei. Conştientizarea acestei stări de lucruri îi determină pe indivizi să-şi cultive imaginea lor în ochii celorlalţi, nu să se cultive pe ei înşişi.

„Tehnica succesului" prevalează în raport cu „tehnica virtuţii", iar manifestarea în plan social-public se face sub semnul succesului, de sorginte sofistă, şi nu sub acela, de sorginte socratică, al dictonului „Cum să te manifeşti în spaţiul public şi să-ţi păstrezi sufletul".

În acest sens, Antiphon sofistul afirma: „...justiţie, aşadar, înseamnă a nu încălca legile cetăţii în care eşti cetăţean. De aceea un om se poate bucura de justiţie în chipul cel mai avantajos pentru sine, dacă de faţă cu martori, va da o înaltă preţuire legilor, iar fără martori, poruncilor naturii; căci normele legilor sînt accesorii, pe cînd cele ale naturii sînt necesare; prescripţiile legilor sînt convenite, iar nu născute, şi dimpotrivă cele ale naturii sînt născute, iar nu stabilite prin convenţie. Aşadar, cine încalcă normele legilor, în caz că o face fără

ştirea autorilor lor, este scutit de ruşine şi pedeapsă; dar dacă aceştia află, nu scapă de urmări infamante" (4, p. 419).

Dacă utilizarea pedepselor/recompenselor are asemenea efecte, se pune cu acuitate întrebarea: de ce nu se renunţă la acest tip de control social? În fond, pedepsele ca şi recompensele sînt doar convenţii sociale şi culturale, care, ca atare, pot fi înlocuite cu altele. Ele nu reprezintă singura modalitate de a conduce o societate, deşi, datorită şcolii, pare cea mai adecvată acestui scop. Dilema „fie pedepseşti, fie permiţi", deşi pare desprinsă dintr-un algoritm al administrării situaţiilor conflictuale, nu se dovedeşte nici eficientă (pe termen mediu şi lung trezeşte resentimente), nici unica modalitate de a interveni în situaţii de criză. Beneficiul obţinut prin recurgerea la pedepse şi recompense nu se menţine decît pe termen scurt, topindu-se rapid după ce acţiunea acestora a încetat.

Dacă acţiunile altruiste, orientate către ceilalţi, au drept rezultat recompensele, mesajul astfel transmis este că binele în sine nu merită făcut, că singurul bine care contează este acela care dobîndeşte recunoaştere publică prin intermediul recompensei. Recompensele se transformă în mită, oferită în schimbul comportamentelor considerate dezirabile. Se poate merge chiar pînă acolo încît elevilor să li se solicite o acţiune ignobilă în sine, în schimbul unei recompense/mite substanţiale, ceea ce ar avea drept efect transformarea (mai bine zis pervertirea) ignobilului în dezirabil, de vreme ce recompensa a fost primită.

În concluzie, recursul la dubletul pedepse/recompense are două efecte negative: primul, rămînem controlabili de către aceia care deţin puterea (adică pot administra pedepsele şi recompensele); al doilea, nu mai facem ceea ce ne-ar plăcea să facem doar din imbold interior, ci pentru că sîntem recompensaţi. Schimbarea modelului ar trebui să accepte drept suport pentru evaluarea de sine (dar şi în cazul evaluării celorlalţi) altă măsură decît recompensa financiară (sau de altă natură), care circulă la bursa socială şi culturală din societatea noastră. De asemenea, ar trebui regîndit şi reevaluat ceea ce fac persoanele aflate în poziţii înalte, o concluzie fiind aceea că intimidarea şi disprețul acestora este intolerabil şi de neacceptat. Cei obsedaţi de bani şi de voinţa de a deţine controlul fac lucruri inacceptabile, dar pe care, în forul nostru interior, le acceptăm, deoarece am fost „programaţi" prin

sistemul pedepse/recompense, să le acceptăm şi să le justificăm prin poziţia pe care o deţin.

Se poate schimba această stare de lucruri pe care puterea disciplinară (a se vedea Michel Foucault, *A supraveghea şi a pedepsi*) încearcă să o legitimeze, prezentînd-o ca fiind „normală", deci „naturală"? Fiind o convenţie, o creaţie culturală a umanităţii, răspunsul nu poate fi decît afirmativ, chiar dacă procesul nu este (nu ar fi) atît de simplu.

În acest sens, de exemplu, ar trebui să ne concentrăm în primul rînd pe ceea ce realmente dorim să fim sau să facem, nu pe ceea ce societatea recompensează sau pe imaginea considerată dezirabilă din punct de vedere social. Apoi, ar trebui făcută distincţia dintre salariul (îndreptăţit) primit pentru munca depusă şi recompensele care ţin de arsenalul controlului social, după cum nu trebuie confundată pedeapsa (îndreptăţită) cu restrîngerea inacceptabilă a unor drepturi şi libertăţi.

Pozitivitatea

- capacitatea de a fi pozitiv este un factor-cheie în managementul clasei şi se referă la exercitarea autorităţii; nu are nimic în comun cu dominarea, agresivitatea sau aroganţa;
- a fi pozitiv înseamnă a avea încredere şi respect de sine; profesorul trebuie să creadă în dreptul său de a controla un elev sau o clasă de elevi, precum şi în capacitatea sa de a rezolva problemele care apar; încrederea de sine nu se dobîndeşte uşor, de aceea trebuie început cu situaţii minore, uşor de rezolvat;
- profesorii pozitivi nu ignoră şi nu evită comportamentul indezirabil, decît dacă are motive întemeiate;
- profesorii pozitivi fac dovada capacităţii lor de a controla o situaţie conflictuală doar dacă se impune acest lucru, dar nu sînt excesivi dacă situaţia respectivă nu o cere;
- profesorii pozitivi sînt flexibili, dispuşi să negocieze dacă au motive să o facă, dar şi capabili să insiste dacă este necesar; ei gîndesc critic şi iau decizii rapide;
- profesorilor pozitivi le place să predea, sînt pregătiţi să-şi asume riscuri şi să încerce lucruri noi dacă le consideră utile pentru elevi.

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

INTERES, DISCIPLINĂ ŞI CONTROL

Proiectarea:

- între o proiectare eficientă şi un management eficient al clasei există o relaţie directă şi puternică;
- lecţiile lungi, cu sarcini mai degrabă confuze pentru elevi conduc indubitabil la scăderea atenţiei; lecţia trebuie să aibă o structură, sarcini clare şi limite explicite de timp pentru realizarea lor; temele lungi ar trebui împărţite în teme mai scurte;
- gruparea nepotrivită a elevilor poate crea probleme; de exemplu, a crea grupuri de şase persoane pentru a comenta versurile unui poem înseamnă a ignora că numai doi-trei elevi se vor ocupa de acest lucru, restul rămînînd disponibili pentru a crea probleme; a cere elevilor să lucreze individual la o temă care se pretează la munca în grup înseamnă a ignora că, în mod natural, ei vor încerca să se grupeze, deranjînd lecţia etc.;
- prea multe activităţi normate strict, care trebuie să se desfăşoare în linişte şi ordine, creează condiţii optime ca lecţia să se transforme într-un eşec; se impun activităţi variate, care să includă atît secvenţe care se rezolvă în linişte, cît şi secvenţe care necesită interacţiuni;
- lecţiile prea grele, prea uşoare sau insuficient diferenţiate condamnă elevii la plictiseală, frustrare şi-i predispun la comportamente perturbatoare;
- utilizarea unor resurse adecvate şi a unor activităţi stimulative va implica elevii mai mult decît activităţile de rutină, considerate plicticoase; atenţie, nu întotdeauna ceea ce pare interesant pentru profesor este interesant şi pentru elevi;
- elevii lucrează mult mai eficient dacă ştiu de ce trebuie să rezolve sarcinile respective.

(www.teachnet.com/how-to/manage/freeday120100.html)

Tradiţia a identificat tacit disciplina cu puterea şi controlul; astfel, disciplina a fost înţeleasă ca una dintre componentele inerente oricărei instituţii sociale, deci şi şcolii. În acest context, s-a referit iniţial la acele

condiții primare, indispensabile desfășurării eficiente a practicii educaționale, descrisă pregnant într-o lucrare a lui Michel Foucault ca „o întreagă micropenalitate legată de timp (întîrzieri, absențe, întreruperi ale lucrului), de activitatea propriu-zisă (neatenție, neglijență, lipsă de zel), de comportament (lipsă de politețe, nesupunere), de discurs (vorbărie, obrăznicie), de corp (poziții «incorecte», gesturi nepotrivite, murdărie), de sexualitate (lipsă de pudoare, indecență)" (30, p. 259). Ulterior, disciplina s-a transformat în canon al *normalității*, fiind întotdeauna însoțită de un alai de consecințe care a vizat (și vizează) fie conformitatea (recompense), fie abaterea, nonconformitatea (pedepse). Următorul pas l-a constituit identificarea „canonului", a normalului cu *naturalul*, ceea ce a constituit o legitimare în plus pentru imperativele reprezentate de canonul respectiv; se ajunge astfel „la confuzia «normalului» cu «naturalul», adică dorita și definita «normalitate» nu mai este văzută ca un produs al acțiunii puterii, ci mai degrabă ca o măsură «adevărată» a modului în care *este* lumea" (31).

Asimilarea normalului cu naturalul este consecința puterii disciplinare (sintagmă utilizată de Michel Foucault), pe care John Dewey o identifică de fapt cu persistența acțiunii modalităților de control: „Modalitățile de control cele mai de durată și cu putere mai mare de influență sînt acelea care operează continuu, clipă de clipă, fără să existe o asemenea intenție deliberată din partea noastră" (32, p. 24).

În realitate, una dintre caracteristicile fundamentale ale puterii disciplinare este aceea a imposibilității de a identifica sursa acesteia, dar și modalitățile ei de legitimare. Puterea disciplinară este anonimă și, prin urmare, mult mai eficientă decît puterea Regelui. Indiferent de forma sa de manifestare, puterea celebrează ierarhia, cultivă dependența și neajutorarea, transformînd educația într-un algoritm de deprindere a unor competențe strict tehnice. În acest sens, scopurile educaționale sînt întotdeauna predeterminate, fundamentate exact pe nevoia de obedință cultivată de putere, iar cel care învață este orientat strict către competențele tehnice, ale specialistului, indiferent de domeniu.

Dacă scopurile educaționale sînt exterioare situației de învățare, atunci își pierd caracteristica lor esențială, aceea de a fi scopuri: „A vorbi despre un scop educațional constituie un nonsens atunci cînd

aproape fiecare act al elevului este dictat de profesor, cînd singura ordine a succesiunii actelor sale este cea care provine din enunţarea temelor şi din îndrumări date de către altcineva" (32, p. 88).

Educaţia este altceva decît dresură, iar diferenţa esenţială apare pentru că presupune implicarea elevilor în determinarea scopurilor, ca act preliminar al aptitudinii de a-şi fixa singuri scopuri. Ierarhia sedimentată de puterea disciplinară controlează individul prin scopurile pe care i le fixează. Pedagogia de tip tradiţional legitimează predeterminarea tuturor elementelor implicate în educaţie (prin capacitatea de integrare şi prin forţa constrîngătoare exercitată de conceptul de curriculum, ceea ce are drept efect reducerea profesorului, dar şi a elevilor la calitatea de simpli „executanţi" ai unui plan care nu le aparţine). În acest sens, John Dewey nota: „Profesorii primesc scopurile de la autorităţile superioare; şi autorităţile le preiau de la ceea ce este la ordinea zilei în comunitatea respectivă. Profesorii le impun copiilor. Ca primă consecinţă, inteligenţa profesorului nu are cîmp liber de acţiune; ea este limitată din cauza primirii scopurilor de mai sus" (32, p. 94).

Competenţa profesorului se va manifesta doar în legătură cu resursele disponibile şi mijloacele necesare atingerii scopurilor predeterminate, care tocmai din acest motiv îşi pierd sensul şi semnificaţia, forţa de anticipare şi de motivare pe care orice scop asumat le dezvoltă.

Nonimplicării profesorului îi va corespunde dezinteresul elevilor, care nu vor recunoaşte nevoile şi interesele lor specifice nici în scopurile (pentru ei anonime), nici în resursele şi mijloacele mobilizate de profesor: „Această lipsă de încredere în experienţa profesorului se reflectă apoi în lipsa de încredere în capacitatea de a răspunde a elevilor. Aceştia îşi primesc scopurile printr-o dublă sau triplă impunere din exterior şi sînt în permanenţă tulburaţi de conflictul dintre scopurile fireşti pentru experienţa lor în acel moment şi cele pe care sînt îndrumaţi să le accepte" (32, p. 95).

În plus, din perspectiva unor scopuri fixate de instanţe abstracte, şi elevii sînt reduşi la simple abstracţii, realizîndu-se astfel o omogenitate cu efecte devastatoare în ceea ce priveşte educaţia: „Noi punem fără discriminare pe copiii cu diverse înclinaţii să facă aceleaşi

exerciţii; educarea lor distruge acea înclinaţie specială şi creează o uniformitate cenuşie" (32, p. 101).

Puterea, indiferent de forma ei de manifestare, impune ierarhia ca tip de structurare a relaţiilor din cadrul cîmpului educativ şcolar, ceea ce are drept consecinţă asimilarea disciplinei cu supravegherea şi controlul. După părerea lui Michel Foucault, trebuie făcută distincţia dintre *puterea Regelui* şi *puterea disciplinară*; astfel: „1. puterea Regelui operează prin agenţi specifici, vizibili; puterea disciplinară este difuză în acţiunea sa, fiind de regăsit peste tot şi acţionînd asupra tuturor; 2. datorită faptului că este vizibilă, puterii Regelui i se poate opune rezistenţă, în timp ce puterea disciplinară, fiind invizibilă şi oarecum ubicuă, este dificilă de localizat şi deci este dificil să i te opui; 3. în timp ce puterea Regelui afectează doar o mică parte din viaţa individului, puterea disciplinară afectează potenţial întregul curs al acesteia" (31).

Cu alte cuvinte, puterea Regelui este recognoscibilă şi se manifestă prin intermediul unor instrumente identificabile ca atare, aflate la vedere; ultima formă de manifestare a puterii Regelui este de regăsit în şcoală, obiectivată de competenţele pe care puterea disciplinară le-a repartizat profesorului; profesorul stă în lumină, întruchipare a constrîngerilor sociale legitime sau nelegitime, iar şcoala a fost şi va mai fi teatrul revoltelor împotriva puterii.

Prin opoziţie, puterea disciplinară se caracterizează prin invizibilitate; subiectul acţiunii sale trebuie să stea în lumină, expus privirii scrutătoare, aflată întotdeauna în obscuritate: „Pentru ca individul să fie disciplinat, trebuie să fie vizibil oricînd, cel puţin potenţial, privirii scrutătoare disciplinare; în acelaşi timp, privirea scrutătoare trebuie să fie în fapt invizibilă, astfel încît să fie eficientă chiar şi atunci cînd nu se concentrează asupra individului" (31). Această caracteristică a puterii disciplinare (relaţia vizibil/invizibil) este cel mai bine surprinsă de *Panopticon*, maşina disciplinară perfectă, izvorul conformităţii cu exigenţele canonului social existent: „Ceea ce cade sub incidenţa penalităţii disciplinare este neascultarea, tot ce e neconform normei, tot ce se îndepărtează de la regulă, abaterile" (30, p. 259). Cu alte cuvinte, instituţiile sociale nu sînt decît instrumente de creare şi răspîndire a criteriilor normalităţii, iar în cadrul acestora şcoala joacă unul dintre cele mai importante roluri.

Ca atare, „paradigma normalităţii" operează şi prin intermediul şcolii; criteriile şi standardele cu care şcoala operează fac parte din arsenalul acestei paradigme a normalităţii. Sancţiunile corective, examinările şi ierarhizările obiectivează şi întăresc exigenţele puterii disciplinare. Orice reformă educaţională centrată pe curriculum, pe instrumentele de control nu face decît să optimizeze dimensiunea disciplinară a şcolii, ceea ce are ca efect imediat deprofesionalizarea profesorilor. Aceştia sînt obligaţi să renunţe la entuziasm şi creativitate, la individualizarea experienţelor educaţionale datorită exigenţelor pe care promovarea testelor şi examinărilor le implică; dar, în acest caz, educaţia nu mai poate fi înţeleasă ca un „proces de creştere", ci ca o anulare a creşterii.

Criticînd influenţa ideilor lui Michel Foucault, John Covaleskie notează: „Există, ar trebui să observăm, deficienţe serioase în afirmaţia lui Foucault, aceea că totul se reduce la putere. În timp, lucrarea sa a căpătat un ton teologic; credinţa sa că totul este reductibil, în cele din urmă, la putere pune în umbră distincţia fundamentală dintre putere şi autoritate; concepţia sa că disciplina acţionează asupra noastră ca un efect al puterii ne reduce la sensul pe care Dewey îl conferă disciplinei, ca o relaţie ce se stabileşte între om şi lume pe măsură ce acesta îşi urmăreşte scopurile" (31).

Ca atare, puterea disciplinară nu este infailibilă, iar democraţia, înţeleasă ca o „experienţă trăită în comun", este posibilă; dar, în acest context, disciplina trebuie asimilată cu *prevederea*, *judecata* şi *autocontrolul*, dobîndirea ei constituind unul dintre scopurile fundamentale ale copilăriei.

Ideile lui John Covaleskie despre disciplină au fost influenţate semnificativ de concepţia lui John Dewey cu privire la interes şi la relaţia dintre interes şi disciplină. În acest sens, referindu-se la conceptul de disciplină, filosoful american notează: „Acolo unde o activitate cere timp, unde între iniţiere şi încheierea ei se află numeroase mijloace şi obstacole, se cere deliberare şi perseverenţă. Este evident că o foarte mare parte din înţelesul comun al noţiunii de voinţă este tocmai dispoziţia deliberată sau conştientă de a persevera şi de a persista într-o desfăşurare planificată a acţiunii, în ciuda dificultăţilor şi a solicitărilor contrare" (32, p. 111).

Deliberarea şi *perseverenţa*, ca atribute inerente disciplinei, aşa cum o descrie John Dewey, sînt susţinute fie de interes, fie de efort; dacă disciplina, ca rezultantă a interesului, este definitorie pentru fiinţa umană, ca produs al efortului, aceasta constituie premisa unei interogări de tip disciplinar. În cazul interesului, Dewey discriminează trei elemente: unul *propulsiv*, unul *obiectiv* şi ultimul, *afectiv*.

În ceea ce priveşte elementul propulsiv, John Dewey susţine că nu există conştiinţă vidă, că în orice moment fiinţa umană este animată de o intenţionalitate care o dislocă din indiferenţă; mai mult, intenţionalitatea se obiectivează prin intermediul activităţii: „Acolo unde este viaţă, este şi activitate, activitatea fiind animată de o tendinţă sau direcţie proprie" (33, p. 249).

Intenţionalitatea dată a fiinţei umane generează întotdeauna impulsuri şi activităţi spontane care constituie „baza interesului natural". Aşadar, clipă de clipă, fiinţa umană se află sub imperiul unor interese orientate către o direcţie sau alta; în ce măsură interesele respective sînt canalizate şi se realizează în experienţele educaţionale, aceasta este o altă problemă. În ceea ce priveşte elementul obiectiv, gînditorul american consideră că interesul se constituie ca o conexiune indisolubilă între un individ şi un lucru (înţeles ca un element exterior conştiinţei individului respectiv): „Prin interes înţelegem, de asemenea, punctul în care un lucru atinge sau angajează un om; punctul în care acesta îl influenţează" (32, pp. 109-110).

Cuplînd intenţionalitatea umană (şi formele sale de manifestare inerente – activităţile) cu lucrurile, John Dewey subliniază importanţa mediului în experienţa educaţională; o „situaţie" sau o „experienţă" educaţională este rezultatul combinării între aceste laturi – intenţionalitatea umană şi lucrul –, care se mai poate numi şi interes: „Nimic nu se găseşte într-o roată sau într-o bucată de sfoară care să trezească activitatea copilului, dacă acestea nu se adresează unui instinct sau impuls activ şi nu îl asigură cu mijloace de execuţie" (33, p. 249).

În ceea ce priveşte elementul afectiv, gînditorul american subliniază implicarea pe care interesul o determină la nivelul fiinţei umane: „A fi interesat înseamnă a fi absorbit, cufundat, antrenat de un lucru oarecare. A avea un interes faţă de ceva înseamnă a fi alertat, a avea grijă şi a fi atent" (32, p. 110).

Această „capturare" a individului conferă valoare interesului şi obiectului interesului, ceea ce are drept efect deliberarea şi perseverenţa, adică disciplina. Să nu uităm că disciplina constituie o trăsătură fundamentală a gîndirii, înţeleasă ca relaţie consecventă între scopuri şi resursele disponibile pentru atingerea lor. Reflecţia pe marginea posibilităţilor situaţiei concrete, ca şi în raport cu posibilităţile viitoare de dezvoltare a acesteia presupune „capacitatea, puterea de a rezista în cursul unei acţiuni dusă în mod inteligent în faţa confuziei, a dificultăţilor şi a perturbărilor", adică „esenţa disciplinei". „Disciplina înseamnă putere şi stăpînire de sine; stăpînirea resurselor disponibile pentru a duce la bun sfîrşit acţiunea întreprinsă" (32, p. 112).

Disciplina, ca atitudine în faţa unei activităţi în desfăşurare, nu se confundă cu rutina, cu procedurile standard; dimpotrivă, disciplina presupune relevarea şi dezvoltarea acelor activităţi permise de situaţie şi de resursele acesteia, între care un loc central este ocupat de interesele şi nevoile copilului. Exclude rutina, obişnuinţele, dar şi întîmplătorul, incoerenţa: „Opusul acţiunii gîndite trebuie căutat în rutină şi în comportamentul capricios. Rutina acceptă ceea ce a devenit obişnuinţă, ca măsură definitivă a posibilităţilor şi omite să ţină seama de conexiunile existente dintre lucrurile specifice" (32, p. 127).

Pe de altă parte, efortul constituie un alt suport pentru disciplină; în fapt, disciplina se suprapune peste continuitatea efortului în situaţii în care interesul lipseşte; cu alte cuvinte, şcoala ar trebui să configureze acele situaţii educaţionale care să presupună un efort susţinut pentru îndeplinirea unor sarcini neplăcute, dar necesare (aşa cum se întîmplă de cele mai multe ori în viaţă): „Dacă nu avem antrenament prealabil în satisfacerea activităţilor neinteresante, dacă nu ne-am format deprinderi de a îndeplini sarcini pentru că trebuie pur şi simplu să fie îndeplinite, indiferent de satisfacţia personală pe care ne-o procură, caracterul va eşua sau va evita conflictul atunci cînd va fi confruntat cu probleme de viaţă serioase" (34, p. 243).

Se recunoaşte astfel implicit că problemele de viaţă „serioase" nu se regăsesc în şcoală, constatîndu-se indubitabil prezenţa unei scindări între viaţa elevului din şcoală şi viaţa acestuia din afara şcolii. Că spaţiul şcolii are alte caracteristici decît mediul extern acesteia este

mai mult decît evident, măcar dacă avem în vedere sedimentarea unei densități mult sporite de experiențe educaționale, animate ca atare de o intenție explicită. A accepta însă că trebuie renunțat la sensurile dobîndite în viața cotidiană pentru a răspunde în mod adecvat exigențelor mediului educațional reprezintă o mare eroare și o caracteristică a ruperii școlii de mediul social.

Copilul trăiește două vieți, fiecare cu alte experiențe, standarde și exigențe, iar acestea sînt netransferabile. Această incompatibilitate transformă școala într-un spațiu al efortului, legitimînd de fapt și o relație „neinteresantă" a copilului cu școala; raționamentul poate fi dus mai departe: școala reprezintă o etapă pregătitoare pentru viața reală, „adevărata viață" a adultului, ca atare trebuie să aibă caracteristicile acesteia la nivel de afectivitate (insatisfacție, sentimentul unor activități inutile, dar care asigură supraviețuirea etc.), dar fără a prezenta suficientă importanță, atîta cîtă să necesite scopuri proprii, survenite din caracteristicile vîrstei copilăriei. În acest sens, John Dewey nota: „...problemele elevului nu sînt propriile lui probleme; sau, mai degrabă, ele sînt ale lui *numai ca* elev, și nu ca ființă umană" (32, p. 136).

În acest caz, școala nu constituie „habitatul" pe care copilul să-l accepte în mod natural ca fiind al lui, ci unul artificial, reprezentînd o discontinuitate în viața lui cotidiană (firească) și pentru care trebuie să se pregătească în mod special; cu alte cuvinte, școala apare ruptă de fluxul vieții copilului, un „rău necesar" – rău pentru că nu i se întrevede rostul, necesar pentru că părinții, familia în genere îi acordă o atenție aparte.

Reacția copilului, determinată de această situație, presupune raportarea la cerințele profesorului, iar experiența sa educațională se coagulează în jurul acestor cerințe: „Un elev are o problemă, dar ea este problema conformării la cerințele speciale stabilite de profesor. Problema lui constă în a găsi ceea ce vrea profesorul, ceea ce îl va satisface pe profesor prin răspunsurile date la examinare și prin comportamentul exterior" (32, p. 136).

În concluzie, raporturile între elev și conținuturi sînt mediate de cerințele profesorului, efectul fiind anularea legăturii dintre aceste conținuturi și „viața reală" a copilului, iar problema copilului va fi

a adaptării comportamentului său la cerinţele profesorului, nu integrarea conţinuturilor în funcţie de posibilităţile sale de creştere: „Raporturile lui cu materia de studiu nu mai sînt directe. Ocaziile şi materialul pentru stimularea gîndirii nu se găsesc în cadrul aritmeticii, al istoriei sau geografiei, ci în adaptarea ingenioasă a acelui material la cerinţele profesorului" (33, p. 136).

De aceea efortul se impune ca suportul cel mai eficient al disciplinei, iar managementul este asimilat în mod explicit cu controlul, şcoala configurîndu-se ca un spaţiu cu reguli şi cerinţe abstracte, pentru că nu au sens în raport cu lumea copilului. Lumea şcolii are propriile sensuri, care sînt de regăsit doar acolo şi care se dovedesc inaplicabile şi de aceea inutile în viaţa cotidiană: „Nu se poate spune că sînt mulţi elevi care nu consideră în mod lucid materia de studiu, ca fiind ceva real; însă cu siguranţă tipul acesta de realitate nu este pentru ei similar cu cel pe care-l are experienţa lor de viaţă. Ei învaţă să nu se aştepte la acest fel de realitate, se obişnuiesc să o trateze ca avînd autenticitate numai în scopul seminarizărilor, al lecţiilor şi al examinărilor. Că ea va rămîne inertă pentru experienţa vieţii cotidiene este mai mult sau mai puţin de la sine înţeles" (33, p. 141).

Schimbarea acestei stări de lucruri, care echivalează cu o schimbare de paradigmă în plan teoretic, în plan practic presupune ca profesorul să se ocupe „nu cu materia în sine, ci cu interacţiunea dintre ea şi nevoile şi capacităţile actuale ale elevilor".

În această concepţie, disciplina presupune asumarea unor scopuri exterioare şi perseverenţă în îndeplinirea lor, în absenţa oricărei participări afective, a oricărui impuls natural, cu alte cuvinte, în absenţa oricărui interes. Disciplina se confundă cu acceptarea şi suportabilitatea, iar caracterul astfel format va fi unul predispus practicilor puterii disciplinare: „Obţinem fie omul mărginit, bigot, care este încăpăţînat şi iresponsabil în afară de linia scopurilor şi credinţelor sale preconcepute, fie un caracter plicticos, mecanic, indolent, pentru că esenţa vitală a interesului spontan a fost epuizată" (34, p. 243).

Se neagă astfel nu numai sensul fundamental al educaţiei (acela de „proces de creştere"), ci şi caracterul social al acesteia; iar în absenţa dimensiunii sociale, şcoala va crea poate „vîrfuri de erudiţie,

adică niște specialiști egoiști", dar nu cetățeni. John Dewey afirmă explicit că școala autentică este aceea care *trăiește în comunitate*, nu alături de aceasta, experimentînd fundamental posibilitățile unui regim de tip democratic: „O democrație este mai mult decît o formă de guvernămînt; ea este în primul rînd un mod de a trăi în asociere, o experiență împărtășită în comun" (32, p. 76).

Cu alte cuvinte, în concepția gînditorului american școala este acea instituție care (fără a fi singura) va amplifica și rafina influența puterii disciplinare sau, dimpotrivă, va oferi elevilor instrumentele gîndirii critice, independenței și inovației sociale; iar disciplina va însemna fie control, acceptare, integrare mecanică, fie prevedere, perseverență, deliberare. Plecînd de la aceste considerații, se pot caracteriza și reformele din domeniul educației fie vizînd creșterea controlului și a integrării școlii în dispozitivul disciplinar, fie vizînd domeniul libertății și al responsabilității profesorilor.

Profesorul indiferent:

- profesorul indiferent nu se implică prea mult în problemele clasei, nu are prea multe cerințe (dacă, în genere, are vreuna) și pare totalmente dezinteresat; consideră că nu merită să se pregătească în mod special pentru lecții, utilizînd ani la rînd aceleași materiale;
- disciplina lasă de dorit, profesorul fiind incapabil sau lipsindu-i încrederea și dorința pentru a impune principiile managementului clasei;
- elevii trăiesc și reflectă atitudinea profesorului lor; ca atare, se vor implica prea puțin în activitățile din sala de clasă; principala lor activitate constă în pierderea timpului, și nu în dobîndirea de abilități, deprinderi și cunoștințe; elevilor le lipsesc motivația și autocontrolul;
- elevii nu primesc (și nu rezolvă) teme pentru acasă, nu vin cu manualele la școală și nici cu caiete, creioane sau alte instrumente necesare procesului instruirii.

(www.education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/indifferent.html)

BIBLIOGRAFIE

1. Charles Howell, *Education, Punishments and Responsibility.*
2. John Dewey, *Trei scrieri despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
3. Platon, *Legile*, Editura IRI, Bucureşti, 1995.
4. *** *Filosofia greacă pînă la Platon*, vol. II, partea a 2-a, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1984.
5. Alan M. Fielding, *Rewards and Punishments-the Children´s Story*, www.nzpf.ac.nz/resources/m...
6. Emil Stan, *Profesorul între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti, 1999.
7. Platon, *Protagoras*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1974.
8. Zygmunt Bauman, *Modernitatea lichidă*, Editura Antet, Bucureşti, 2000.
9. David Elkind, *We see adolescents mourning for last childhood*, www.ascd.org/readingroom/edlead/9604/elkind.html.
10. C. Madsen, W. Becker, D. Thomas, „Rules, praise and ignoring: elements of elementary classroom control", în *Journal of Applied Behaviour Analysis*, nr. 139-50, 1968.
11. W. Weber, *The Sociology of Teaching*, John Wiley, New York, 1932.
12. M. Marland, *The Craft of the Classroom*, Heinemann Educational, Londra, 1975.
13. Timothy Blair, *Emerging Patterns of Teaching-From Methods to Field Experiences*, Merril Publishing Company, Londra, 1988.
14. Marvin Marshall, *Rewards*, www.marvinmarshall.com/ Rewards. html.
15. *** *A List of Rewards Ideas*, www.track0.com/canteach/ elementary/ classman2. html.
16. K.P. Kasambira, *Lesson Planning and Class Management*, Longman Group Limited, Essex, 1973.
17. Gary Sturt, *A Scale of Punishments*, www.garysturt.free-online.co.uk/ classman.htm.

18. Marvin Marshall, *Punishments*, www.marvinmarshall.com/ Punishments.html.
19. David Fontana, *Psychology for Teachers*, Macmillan Press Limited, Londra, 1995.
20. W. Gnagey, *The Psychology of Classroom Discipline*, Macmillan, Londra, Collier-Macmillan, New York, 1968.
21. Louis Cohen, Lawrence Manion, *A Guide to Teaching Practice*, Routledge, Londra, 1989.
22. Denise Breton, Christopher Largent, *Rewards and Punishments*, www.futurepositive.synearth.net/2004/01/19.
23. *** *Carrots or Sticks? Alfie Kohn on Rewards and Punishments*, www.education-world.com/a_curr/curr299.shtml.
24. Alfie Kohn, *Studies Find Rewards Often No Motivator*, www.cs.pdx.edu/~trent/gnu/MOTIVATION.
25. Immanuel Kant, *Despre pedagogie*, Editura Paideia, Bucureşti, 2002.
26. Ellen Key, *Secolul copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
27. Alfie Kohn, *From Degrading to De-Grading*, www.alfiekohn.org/teaching/ fdtd-g.htm.
28. George Catlin, *No Contest: the case against competition*, www.share-intl.org/archives/cooperation/co_nocontest.htm.
29. *** , *Alfie Kohn is not insane*, www.reformk12.com/archives/000050.mclk.
30. Michel Foucault, *A supraveghea şi a pedepsi*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1997.
31. John Covaleskie, *Power goes to school: teachers, students and discipline, http://www.ed.uiuc.edu/COE/EPS/PES-Yearbook/93-docs/COVALESK.HTM.*
32. John Dewey, *Trei scrieri despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.
33. John Dewey, *Democraţie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
34. John Dewey, *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992.

LIBRĂRII în care puteți găsi cărțile colecției *Universitaria*

ALBA-IULIA
Librăria *Mircea Eliade*, str. Cloșca, bloc CH1

ARAD
Librăria *Corina*, str. Mihai Eminescu nr. 2, tel. 0257/284749

BACĂU
Librăria *Glissando*, Bd. Nicolae Bălcescu nr. 8, tel. 0234/186677

BRAȘOV
Librăria *Șt. O. Iosif*, str. Mureșenilor nr. 14, tel. 0268/477799
Librăria *George Coșbuc*, str. Republicii nr. 29, tel. 0268/477309

BUCUREȘTI
Librăria *NOI*, BD. N. Bălcescu nr. 18, tel. 021/3102528
Librăria *Mihai Eminescu*, Bd. Regina Elisabeta nr. 5, tel. 021/3158761
Librăria *Academiei*, Calea Victoriei nr. 12 A, tel 021/3138588
Librăria *Luceafărul*, Bd. Unirii nr. 10, tel. 021/3130075

CLUJ
Librăria *Orfeu*, Piața Unirii nr. 10, tel. 0264/195339

CONSTANȚA
Librăria *Sophia*, str. Dragoș Vodă nr. 13, tel. 0241/616365

CRAIOVA
Librăria *Thalia*, Teatrul Național Craiova, tel. 0251/415782

DEVA
Librăria *Prescom Divers*, str. Ana Ipătescu nr. 11, tel. 0254/213782

GALAȚI
Librăria *KORES*, str. Nicolae Bălcescu, bl. A3, parter, tel. 0236/463116

IAȘI
Librăria *Casa Cărții*, Bd. Ștefan cel Mare nr. 56, tel. 0232/270479
Librăria *Junimea*, Piața Unirii nr. 4, tel. 0232/412712
Librăria *Academiei*, Bd. Carol I nr. 8, tel. 0232/218297
Librăria *Cubul de sticlă*, Bd. Carol I nr. 3-5, tel. 0232/215683

ORADEA
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Meșteșugarilor nr. 73, tel. 0253/131924

RÂMNICU-VÂLCEA
Librăria *Aldan*, Mag. Cozia, Calea lui Traian nr. 2, tel. 0250/743263

SATU-MARE
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Țibleșului nr. 1, tel. 0261/717503

SIBIU
Librăria *Polsib*, Șos. Alba Iulia nr. 40, tel. 0269/210058

SUCEAVA
Librăria *Casa Cărții*, str. N. Bălcescu nr. 8, tel. 0230/530337

TG. JIU
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Tudor Vladimirescu nr. 40, tel. 0253/214910

TG. MUREȘ
Librăria *Luceafărul*, str. Trandafirilor nr. 43, tel 0265/250581
Librăria *Romulus Guga*, str. Trandafirilor nr. 23, tel. 0265/161739

TIMIȘOARA
Librăria *Mihai Eminescu*, str. Măceșilor nr. 1, tel. 0256/194123
Librăria *Esotera*, str. Lucian Blaga nr. 10, tel. 0256/431340

10 9.174,25

Redactor: Livia Iacob
Tehnoredactor: Cătălina Albina
Bun de tipar: 2004 • Apărut: 2004 • Format 1/16 (70 X 100)

INSTITUTUL EUROPEAN • Iaşi, str. Cronicar Mustea nr. 17 • C.P. 161 • cod 700198 • Tel. Difuzare: 0788319462
Fax: 0232/230197 • euroedit@hotmail.com
http: //www.euroinst.ro
Tiparul executat la SC *Euronovis* SRL

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- *Crestomație de istorie universală*, vol.I, Vasile Cristian, Lăcrămioara Iordăchescu, Mirela Popescu, 208 pag., 109.000 lei
- *Pedagogie postmodernă*, Emil Stan, 162 pag., 136.000 lei
- *Pedagogia comunicării*, Laurențiu Șoitu, 280 pag., 142.000 lei
- *Politica și presa*, Gheorghe Schwartz, 304 pag., 120.000 lei
- *Relații publice și publicitate*, Flaviu Călin Rus, 236 pag., 163.500 lei
- *Romantismul german și englez*, Mihai Stroe, 640 pag., 450.000 lei
- *Să înțelegem jurnalismul*, John Wilson, 330 pag., 228.000 lei
- *Sociologia dezvoltării comunitare*, Ion I. Ionescu, 320 pag., 222.000 lei
- *Sociologie generală*, Mircea Agabrian, 340 pag., 210.000 lei
- *Sociologia educației*, Dumitru Popovici, 292 pag., 203.000 lei
- *Spațiul public și educația la vechii greci*, Emil Stan, 152 pag., 112.000 lei
- *Strategiile resurselor umane*, Bernard Gazier, 132 pag., 128.000 lei
- *Teoria și practica semnului*, Ioan S. Cârâc, 596 pag., 491.000 lei
- *Tipologia presei românești*, Marian Petcu, 300 pag., 98.000 lei
- *Inițiere în semiotică*, Jean-Marie Klinkenberg, 448 pag., 349.000 lei
- *Patologie ginecologică benignă*, Ștefan Buțureanu, 324 pag., 650.000 lei
- *Organizarea politico-etatică a României*, Genoveva Vrabie, 382 pag., 325.000 lei
- *Tumorile borderline de ovar*, Demetra Socolov, Ivona Anghelache-Lupașcu, Răzvan Socolov, 168 pag., 150.000 lei
- *Estetica pragmatistă. Arta în stare vie*, Richard Shusterman, 304 pag., 245.000 lei
- *Asistența socială în tranziție*, Alain Vilbrod, Ion Ionescu, 380 pag., 290.000 lei
- *Creativitatea pentru studenți și profesori*, Ana Stoica-Constantin, 252 pag., 250.000 lei
- *Traducerea sensurilor*, Eugen A. Nida, 188 pag., 170.000 lei
- *Dimensiunea europeană a învățământului românesc*, Roxana Tudorică, 218 pag., 196.000 lei
- *Televiziunea pe înțelesul tuturor*, Andrew Goodwin, Garry Whannel, 264 pag., 260.000 lei

TITLUL	Nr. Ex.
1	.....
2.	.....
3.	.....
4.	.....
5.	.....
6.	.....
7.	.....

109.174,2

CLUBUL DE CARTE
INSTITUTUL EUROPEAN

Stimate Cititor,
Institutul European Iaşi vine în sprijinul dumneavoastră ajutîndu-vă să economisiţi timp şi bani.
Titlurile dorite – unele căutate îndelung prin librării – pot fi comandate acum direct de la *Editură*!
Consultaţi oferta! Completaţi apoi talonul de comandă (carte poştală) din subsolul paginii. Nu uitaţi să înscrieţi, cu atenţie, titlul şi numărul de exemplare solicitate.
Plata se va face ramburs (la primirea coletului poştal), taxele poştale fiind suportate de editură.
Şi pentru că dumneavoastră apreciaţi cărţile noastre, meritaţi din plin să faceţi parte din **Clubul de carte Institutul European**, beneficiind totodată de reduceri semnificative de preţ.
Astfel:
•pentru 2 cărţi comandate reducerea este de 10 %;
•pentru 3 cărţi comandate reducerea este de 15 %;
•pentru 4 cărţi comandate reducerea este de 20 %;
•pentru 5 cărţi comandate reducerea este de 25 %;
•peste 10 cărţi comandate reducerea devine 30 %.

Colecţia **UNIVERSITARIA**

- *Călătorie în marea burghezie*, Michel Pinçon şi Monique Pinçon-Charlot, 192 pag., 162.000 lei
- *Cercetarea calitativă a socialului*, Mircea Agabrian, 232 pag., 220.000 lei
- *Curs de obstetrică şi ginecologie*, Mihai Pricop
  vol. 1 Obstetrică, 496 pag., 218.000 lei
  vol. 2 Ginecologie, 336 pag., 164.000 lei

Numele .....
Cod numeric personal .....
Strada .....
Bl. ..... Sc. ..... Et. ..... Ap. .....
Judeţ (sector) ..... Cod .....
Localitatea ..... Tel .....

CARTE POŞTALĂ

Nu timbraţi

Destinatar
EDITURA
Institutul European
C.P. 161, Cod 700198, IAŞI

Depuneţi cartea poştală, completată, în cea mai apropiată cutie poştală!

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

UNIVERSITARIA

Lucrarea de față discută legitimitatea utilizării pedepselor și recompenselor ca elemente ale controlului social, în cadrul cîmpului educativ școlar. Profesorul Emil Stan se raliază noilor concepții asupra educației, încercînd să depășească prejudecățile din învățămîntul românesc: școala trebuie să devină acea instituție care (fără a fi singura) va amplifica și rafina influența puterii disciplinare sau, dimpotrivă, le va oferi elevilor instrumentele gîndirii critice, independenței și inovației sociale; iar disciplina va însemna fie control, acceptare, integrare mecanică, fie prevedere, perseverență, deliberare.

Din cuprins:

- *Despre legitimitatea utilizării pedepselor în școală*
- *Despre recompense și rolul lor în managementul clasei*
- *Cum se dau ordine și instrucțiuni elevilor*
- *Momente „delicate" în desfășurarea unei lecții*
- *Pedepse și recompense. Comentarii pro și contra*

INSTITUTUL EUROPEAN

ISBN: 973-611-308-6

Preț: 119.000 lei

Pe copertă: Muzeul Orsay, fotografie interior